

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



l'école nouvelle *française*

- R. COUSINET Le Cinéma
E. SAUVAIN Une expérience de cinéma
scolaire
M. AUDEMARS .. Le matériel éducatif de la
« Maison des Petits »
(suite et fin)
VANNEUVILLE Camp de Saint-Jorioz

●
EDUCATION FAMILIALE

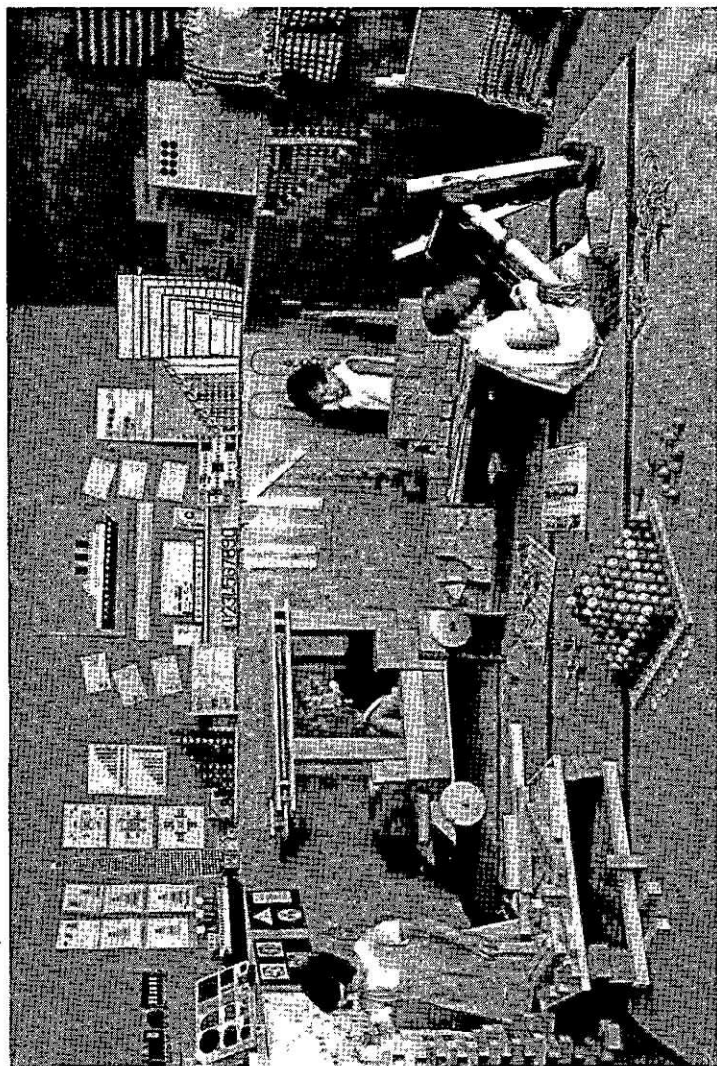
- R. COUSINET Le cas du sandwich

●
Vie du Mouvement — Notices bibliographiques
Livres reçus

F É V R I E R 1 9 5 0

C I N Q U I È M E A N N É E

N° 43



LA MAISON DES PETITS A GENEVE : LE MATERIEL EDUCATIF

LE CINÉMA

LE CINÉMA, considéré dans les rapports avec l'éducation de l'enfant, constitue aujourd'hui un problème qui présente un double aspect : l'aspect extra-scolaire, et l'aspect scolaire.

D'une part, les enfants, en dehors de l'école, et même avant le temps de l'école, vont au cinéma. Convient-il de le leur permettre en les dirigeant (1), ou de leur interdire ? Le cinéma a-t-il une influence sur les enfants ou les adolescents, et laquelle ? (2) Le cinéma est-il démoralisant ? Est-il une des causes de la délinquance juvénile ?

A ces questions, et à d'autres du même genre, en dehors de quelques recherches assez rares, il a été, et il est trop souvent répondu par des affirmations, en sens contraires, également dépourvues de valeur. Pour qu'on puisse, en effet, déterminer le rôle du cinéma en tant que cause, il faudrait pouvoir l'isoler de toutes les autres causes (presse, radio, journaux d'enfants, fréquentations, propos des grandes personnes, tendances de l'individu, troubles de développement, etc...) presque innombrables, ce qui est proprement impossible. En outre, le cinéma lui-même, comme on le verra plus loin, est composé d'un très grand nombre d'éléments, dont chacun, peut-être, agit sur tel individu et pas sur tel autre. En sorte qu'on peut déjà affirmer que ce n'est pas le film qui agit sur le spectateur, et à plus forte raison sur le spectateur enfant, mais tel aspect du film, qui précisément n'existe que pour tel spectateur.

D'autre part, de même que le cinéma est un *fait* extra-scolaire il est aussi un *fait* scolaire. Il a été introduit à l'école le

(1) C'est la position adoptée par notre groupe de Gap. Voir : *V.E.N.F.*

(2) Question que cherchent à résoudre de nombreuses enquêtes, parfois extrêmement consciencieuses, celle du docteur Le Moal, par exemple. Cf. *Sauvegarde*, N° de novembre-décembre, 1947.

plus souvent sans plan préconçu, parce qu'il est une nouveauté, parce qu'il est une commodité, parce qu'il permet l'introduction de procédés au moins ingénieux (1).

Et sur ce fait scolaire s'entrechoquent aussi encore bien des opinions contradictoires. D'autant plus que le film scolaire, ou bien est un film quelconque (documentaire), qu'on juge utilisable comme complément de telle ou telle leçon de sciences, d'histoire de géographie ou même de littérature, ou bien c'est un film spécialement établi pour des fins pédagogiques, un *film éducatif*, sans que, d'ailleurs, le sens de cette expression ait jamais été exactement défini. Les uns affirment que tel film est éducatif, parce qu'ils s'y intéressent, ou qu'ils en sont les auteurs. Les autres le nient parce qu'ils déclarent ne pas voir en quoi le film apporte autre chose que ce que donne aux élèves l'exposé du maître ou la lecture du manuel.

Il suffit d'un premier examen, même sommaire du problème dans toute sa complexité, pour qu'on ne puisse plus se contenter de ce choc d'opinions contradictoires. Ce problème, il faut maintenant l'analyser en ses divers éléments, en chercher d'abord les données avant même d'en esquisser une solution. Et il est particulièrement indispensable en ce moment d'entreprendre le travail.

Le cinéma « appliqué à l'enseignement et à l'éducation » connaît en effet, depuis quelques années, une faveur grandissante. Des néophytes apportent, sans présenter leurs preuves, autant d'ardeur à en préconiser l'introduction à l'école, que d'autres à en signaler les dangers hors de l'école.

L'enseignement *audio-visuel*, parti, semble-t-il, des Etats-Unis et passé par l'Angleterre avant d'arriver chez nous, obsède les esprits, menace de paraître, comme il arrive si souvent des nouveautés pédagogiques ou pharmaceutiques, une méthode souveraine. D'innombrables films, dits *éducatifs*, sont publiés chaque année, en maints pays, par d'innombrables éditeurs, encore une fois sans que personne ait encore pu définir clairement ce que c'est qu'un film éducatif.

Il nous paraît qu'il est temps, grandement temps, d'endiguer ce flot, le flot de cet enseignement *audio-visuel* qui, trop souvent, combine les inconvénients de l'audition et de la vision dans l'enseignement. Sinon, il envahira l'enseignement tout entier ; on l'utilisera automatiquement, comme on a fait d'autres techniques prétendues éducatives, et il perdra toute valeur faute de discernement de la part de ceux qui l'emploieront ; ou bien, il disparaîtra peu à peu, comme tant d'autres techniques aussi, parce qu'à la longue, on en aura reconnu l'inutilité.

Il est donc nécessaire de procéder, dès maintenant, à une étude scientifique du *fait film*. Et d'abord tâcher de savoir ce que c'est. On sait aujourd'hui à peu près ce qu'est le *fait* : *leçon*

(1) Cf par exemple, le numéro spécial consacré à la question par les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, N° 9, 15 juin 1949. On y trouve, entre autres, les récits d'expériences intéressantes d'organisation de *Ciné-Clubs*.

magistrale, en tant qu'activité de la part du maître, et aussi en tant que réaction de la part de l'élève. Des pédagogues, théoriciens et praticiens, se sont d'une part longuement employés à trouver les meilleurs moyens pour le maître de faire son exposé. D'autre part, les constatations que permettent de faire la récitation de leçons, les devoirs, les compositions, les examens, bref tout ce qu'on appelle du nom général de résultats nous ont éclairés sur les réactions des élèves à la leçon magistrale (accompagnée, il est vrai, car dans ce domaine également, on n'a pas pu isoler entièrement la cause, de la lecture des manuels). la passivité presque totale des uns, l'activité des autres, les phénomènes de distraction, etc... Il y a donc lieu de procéder au même travail pour le cinéma : chercher ce qu'est un film, quels en sont les éléments comment agissent ces divers éléments, et d'autre part quelles sont les réactions des spectateurs, c'est-à-dire, en l'espèce, des écoliers (enfants et adolescents), comment ils se comportent en présence du film, ce qu'ils sentent, ce qu'ils comprennent, ce qu'ils en retirent (1).



C'est cette tâche qu'a d'abord entreprise l'*Institut de Filmologie* fondée il y a deux ans par M. Cohen-Séat, et à laquelle collaborent entre autres les professeurs Wallon, Bayer, et Madame Gratiot-Alphandéry, qui a déjà entrepris des recherches sur les réactions de l'enfant au film, et publié les premiers résultats de ses recherches.

Les problèmes généraux, d'ordre scientifique et sociologique, ont été examinés par le Bureau International de Filmologie (2) au cours des Journées d'Études qui ont été tenues à Knokke-la-Zoute (Belgique), du 19 au 24 juin, et qui étaient dirigées par MM. les professeurs A. Michotte, van den Berck et H. Wallon. La filmologie, disent les rapporteurs, envisage comme objet de ses premières préoccupations les situations créées par la production cinématographique, c'est-à-dire par le film. Elle n'a donc pas à intervenir dans la production du film, puisque le film est la réalité d'où elle part.

Elle porte seulement sur les lois qui unissent le film à l'homme. Ceci dit, il ne paraît pas douteux qu'elle n'ait à tirer le plus grand profit des observations faites par les éducateurs dans l'utilisation du film. Par conséquent, tous les procédés audio-

(1) On pourrait dire que la tâche consiste, dans le domaine du cinéma, à donner un pendant au fameux travail de Stanley Hall, dans le domaine scolaire : *Ce qu'il y a dans l'esprit des enfants quand ils entrent à l'école.* De même : Qu'y a-t-il dans l'esprit des enfants quand ils entrent, pour la première fois, au cinéma ? Qu'y a-t-il dans leur esprit pendant qu'ils regardent un film ?

(2) 92, avenue des Champs-Élysées, Paris (VIII^e).

visuels qui ont pu ou pourront être utilisés doivent offrir à son investigation un matériel des plus précieux.

A la suite du questionnaire destiné à recueillir des renseignements de tous ordres concernant la filmologie, le rapport propose l'étude des questions que pose le film groupées sous les rubriques suivantes :

- I) Les problèmes perceptifs.
- II) L'identification des objets et des lieux dans le temps et dans l'espace ; l'établissement de la continuité de l'action.
- III) L'impression de réalité.
- IV) La mémoire du film.
- V) Les problèmes du temps.
- VI) Le problème de la continuité de l'unité du récit filmique.
- VII) Le problème de la « projection ».
- VIII) Les réactions et les attitudes du spectateur après le film.
- IX) L'étude des procédés utilisés pour obtenir des significations et des effets émotionnels.
- X) Les problèmes psycho-physiologiques.
- XI) Les problèmes psycho-sociaux.

En outre, M. Wallon a précisé quelques-unes des questions posées dans une communication faite l'an dernier à la Société de Psychologie.

Ce vaste inventaire déborde évidemment les problèmes éducatifs qui, seuls, nous intéressent ici, mais, d'autre part, le cinéma tient aujourd'hui dans la vie de l'enfant une place trop considérable, pour que ces problèmes puissent être étudiés tout à fait isolément, à part des aspects scientifiques ou sociaux.

C'est ainsi que, dans le programme de Knokke, les points suivants, par exemple, pour n'en citer que quelques-uns, intéressent les éducateurs :

« Dans quelles limites de grandeur absolue et de grandeur relative l'utilisation du gros plan est-elle compatible avec notre perception de la constance, chez l'adulte, chez l'enfant ? » (I^{re} Section).

« Conditions dans lesquelles un objet vu pour la première fois dans un film donné est perçu comme identique dans l'instant qui suit ou dans une autre séquence. » (V^e Section).

« Rôle joué par la condensation de l'action dans le temps sur la fixation mnémonique » (IV^e Section).

« Evocation du passé et anticipation d'événements futurs ? L'étude de ces moyens d'expression. Leur compréhension aux différents âges et niveaux mentaux. » (VII^e Section).

On voit que les affirmations *a priori*, et le choc des opinions, doivent maintenant céder la place à l'observation et à l'expérience.

L'éducation nouvelle même ne peut pas encore prendre nettement position, comme nous avons été tentés de le faire.

Sans doute, en ce qui concerne l'enseignement audio-visuel, il semble bien d'abord que cette succession d'images qui défilent à un rythme toujours trop rapide ne permet aux enfants, ni la concentration nécessaire, ni une observation suffisante, ni même une perception exacte ; mais peut-être n'en est-il ainsi que pour un enfant qui verrait un film pour la première fois, et non pas pour nos écoliers qui sont presque tous habitués au cinéma. En outre, ces inconvénients peuvent disparaître avec un meilleur choix des films et une certaine façon de les présenter.

Une autre critique plus fondée, peut-être, serait que le film s'adresse trop au sens de la vue (et, conjointement, de l'ouïe) et risque de faire disparaître la manipulation, indispensable à un certain âge, et, d'autre part, la recherche de l'élève. Le film présente le travail tout fait. Mais cela ne sera vrai que si le film envahit l'enseignement (comme malheureusement il menace de le faire), non s'il n'apparaît que d'une façon exceptionnelle, et comme un document propre à compléter un travail entrepris avec d'autres moyens.

Il semble donc bien qu'on ne puisse, *a priori*, se prononcer contre l'enseignement audio-visuel, le film, comme le langage. pouvant être la meilleure et la pire des choses. On ne peut qu'attendre que les travaux en cours aient permis, comme nous le disions, de définir ce qu'est un *film éducatif*, et de constituer pour l'enseignement, des films de cet ordre.

Mais si nous estimons qu'on doit attendre (non sans quelque impatience) pour se prononcer, s'il y a lieu, contre le cinéma, nous ne pensons pas moins qu'on doive attendre pour se prononcer « pour ». Nous avons le droit de demander qu'on ne nous affirme pas que le film permet au maître de présenter des *choses* aux élèves, alors que les choses existent et peuvent être présentées aux élèves sans intermédiaire, et que le film montre non les objets, mais certaines images des objets. Nous avons le droit aussi de protester quand le film présente une démonstration scientifique accompagnée d'un commentaire tout fait, c'est-à-dire a plus d'inconvénients que la leçon au cours de laquelle un maître intelligent peut présenter sa démonstration sous différents aspects pour la rendre accessible à tous. Quand on nous affirme qu'avec un film l'élève apprend à *voir*, parce que cette expression n'a probablement pas de sens, et que, peut-être, par l'habitude (comme on l'a indiqué à Knokke), l'écolier apprend à voir le film ou certains films, mais pas du tout la réalité. Et nous en dirons autant de ces films qui présentent *au ralenti* le développement d'une plante ou les métamorphoses d'un insecte, c'est-à-dire qui interdisent aux écoliers le profit de la recherche et le plaisir (1) de la trouvaille.

(1) Dans toute étude de ce genre, il faut tenir compte de l'élément affectif qui, dans le cinéma, bien plus qu'avec la leçon magistrale (d'où il n'est pas entièrement absent), joue un rôle important.

Il convient donc d'attendre, mais, pour les raisons que j'ai dites et pour parer à un péril prochain, nous nous permettons de prier les spécialistes de hâter leurs recherches.

Mais, en attendant le résultat de leurs travaux, les praticiens que sont les éducateurs professionnels, ou les parents, peuvent dès maintenant procéder à des observations et à des expériences qui seront d'un très grand prix, ainsi qu'on l'a dit à Knokke.

Dans le domaine extra-scolaire, les parents peuvent noter dans le sens de l'enquête Le Moal, et celle de notre groupe de Gap, quels films leurs enfants désirent voir, quels commentaires ils en font, quel souvenir ils en gardent, et dans quelle mesure tel film paraît modifier, temporairement ou d'une façon plus durable, leur conduite.

A l'école, le maître qui a, à sa disposition, un appareil et une collection de films, peut étudier d'une façon précise les films dont il s'est servi, la manière dont il les a utilisés, les réactions de ses élèves et le profit qu'ils en ont tiré (sans que cette technique fasse double emploi avec une autre à laquelle on la substituerait en affirmant, *a priori*, qu'elle est supérieure).

Nous demandons instamment à ceux de nos lecteurs qui peuvent le faire, d'entreprendre cette tâche. Qu'ils notent leurs observations et leurs expériences, qu'ils nous les adressent. Nous serons heureux de les publier, à la suite de celle que nous donnons dans le présent numéro. Ces observations et ces expériences seront utiles à la fois à tous, et aux spécialistes pour lesquels elles constitueront une documentation précieuse.

Roger COUSINET.



UNE EXPÉRIENCE DE CINÉMA SCOLAIRE

AUJOURD'HUI, il m'arrive de me demander comment j'ai pu enseigner pendant dix-huit ans sans avoir, à mon service, le cinéma scolaire, cet outil de travail si remarquable.

Pour des raisons financières, et pendant de nombreuses années, j'ai dû refouler un de mes plus chers désirs — comme bien

d'autres collègues d'ailleurs. Je regrette donc les années perdues, car après plus de deux ans d'expériences concluantes, le cinéma, judicieusement employé, me paraît l'un des moyens le plus efficace au service de l'école.

J'ai constaté qu'il y avait une grande différence d'attrait et par conséquent de rendement, entre le film fixe et le film cinématographique. Celui-ci subjugue l'enfant. L'autre, étant statique, l'intéresse déjà beaucoup moins. C'est comme le manuel ou la leçon *ex cathedra*, ça ne porte pas. J'ai des centaines de films fixes à la disposition des élèves. Et pourtant, c'est bien rare qu'ils prennent l'initiative de visionner des films en vue d'illustrer leurs travaux, leurs conférences. Par contre, le film animé n'est jamais oublié.

Dans ma classe, en effet, le film est utilisé surtout de manière documentaire. Dans le fichier documentaire, le film a sa fiche comme un autre document. Quand une équipe ou l'unanimité des élèves a besoin d'un film, on le commande à la Centrale du Film Scolaire, à Berne.

Grâce à l'appareil de cinéma dont ma classe est pourvue, les élèves le font passer plusieurs fois, car une seule projection pour un film d'étude ne me paraît pas suffisante. Il m'est arrivé de projeter six fois le même film, avec de multiples interruptions. C'est le cas du film sur les bisses du Valais, dont je parlerai plus loin.

Les projections peuvent être entrecoupées d'observations diverses, de discussions, de critiques, de notes, de dessins, etc... Après la séance, les élèves sont invités à résumer le film soit individuellement, soit par équipes ou même collectivement.

Donnons quelques exemples concrets puisqu'on nous a demandé un témoignage :

Dans une récente émission radioscolaire, il fut question de mouettes. Cette émission remporta un beau succès parce que sa forme de présentation était très heureuse et à la portée des enfants, ce qui n'est pas toujours le cas.

Après l'émission, un élève, qui ne manque jamais d'initiative, m'annonce que le fichier de rappel le renseigne sur l'existence d'un film à la Centrale du Film Scolaire, à Berne. Deux jours après, ce film retenait toute l'attention des jeunes spectateurs. Il en résulta d'intéressants comptes rendus.

Dans l'émission radioscolaire, la vie de l'oiseau n'était apparue que partiellement. Mais le film nous a renseigné d'une façon très précise et complète sur tout le cycle de vie de la mouette rieuse. Une foule de détails que l'on peut rarement observer dans la réalité, ont passionné nos spectateurs.

Et ne disons pas que le film ne développe pas le sens de l'observation, la mémoire ou le raisonnement. Bien au contraire. Je suis toujours surpris d'entendre les élèves faire des remarques sur tel ou tel sujet traité par le film, et cela parfois une année, même deux ans après la projection. J'ai fait cette constatation avec des films comme : la fourmi, le papillon vanesse, l'araignée, le cygne, la cigogne, les oiseaux nocturnes, le pingouin, l'ours,

le phoque, la chasse aux lions, comment les animaux marchent, etc...

Les films géographiques nous permettent de faire l'étude de cette branche autrement que par de vaines nomenclatures. Grâce aux films, la vie des habitants d'une région ou d'un pays apparaît dans toute sa réalité. C'est cela qui plaît à l'enfant, beaucoup plus que le nom des villes, des fleuves et des montagnes... qu'il apprendra d'ailleurs de la façon la plus naturelle. Je pense aux films projetés qui ont fait l'objet d'intéressants travaux : le travail des Oberlandais, l'Egypte, la Palestine, les Etats-Unis avec son parc national, l'Argentine, le Groënland, la vie des Esquimaux, le Japon, le coolie chinois, les Indes, la vie du Valaisan, qui a donné lieu à des travaux dont voici quelques extraits :

LES FOINS.

« Dans le Haut-Valais, le paysan prend grand soin de ses champs, aussi petits soient-ils, car il sait que le foin qu'il en tirera nourrira ses chèvres pendant l'hiver. Or, les chèvres sont une richesse. Elles donnent le lait et la viande au montagnard valaisan. La nourriture de celui-ci est très simple ; elle est composée de lait, de fromage, de pain, de pommes de terre et de viande.

« Les paysans, munis de faux à long manche, fauchent l'herbe parfumée, puis l'étendent régulièrement. Elle sèche très vite car le soleil est de feu. Elle s'est grandement réduite, aussi n'est-il pas nécessaire d'utiliser chars et chevaux pour transporter le foin dans le fenil. Pourtant, la distance est parfois considérable. Mais tout le transport s'effectue à dos d'homme par gros ballots.

« Hommes et femmes rassemblent le foin et en font d'énormes ballots enveloppés d'un grand filet. Le poids de ces ballots s'élève à 60 et même 80 kg. Aussi est-il nécessaire d'être robuste pour effectuer ce travail pénible. Pourtant, aucun paysan valaisan ne voudrait changer cette manière de faire. On reste fermé aux commodités du machinisme. Il en est de même dans d'autres domaines. »

LA RECOLTE DU SEIGLE.

« Le seigle est la seule céréale qui mûrisse à une grande altitude (2.500 m.) Les Valaisans le sèment en petits lopins et sur des pentes souvent très raides. Le seigle a jauni ; les épis se balancent au vent ; le moment de la récolte est venu. Le paysan fauche les longs chaumes. Les femmes ramassent soigneusement ce qui deviendra leur nourriture (souvent on fauche encore à la faucille). Elles déposent les javelles sur une toile en ayant soin

de mettre les épis à l'intérieur. Quand la gerbe est formée, le paysan la porte sur son dos jusqu'au chalet. Et pour que les souris ne pénètrent pas dans les gerbes, on a soin de surélever les chalets à l'aide de champignons, c'est-à-dire d'une pierre plate surplombant une colonne de granit ou de bois. »

Un jour nous avons, mes élèves et moi, tenté l'expérience de trouver des commentaires *ad hoc* pour la sonorisation du film en vue d'une soirée publique. Les trente commentaires que nous avons trouvés en commun furent très profitables, non seulement pour l'observation, mais surtout pour l'élocution et la mise au point de la phrase claire et succincte, sans oublier l'illustration par le dessin et la recherche de documents.

Un détail intéressant : au cours de ces projections, un élève, sans qu'aucune suggestion ne lui ait été faite, eut l'heureuse idée d'embellir le film par une musique appropriée, douce, nuancée, romantique à souhait.

Voici le texte original de cette séance publique tel que les enfants l'ont consigné dans leur journal scolaire, suivi de quelques-uns des commentaires :

LES BISSES DU VALAIS

« Avec ce film, nous nous sommes exercés à faire des commentaires précis en vue d'une séance publique. Nous avons écrit ces commentaires dans leur succession.

Pour rendre le film très compréhensible, nous l'avons fait précéder de la petite introduction suivante :

Mesdames, Messieurs,

Qui d'entre vous n'a pas encore eu le plaisir de se rendre dans le Valais ?

Pour nous écoliers, ce fut le cas en 1945, lorsque nous nous rendîmes au Gornergrat. C'est une course incomparable et inoubliable. Et le Valais est une région que nous affectionnons bien spécialement.

Savez-vous, Mesdames, Messieurs, que le Valais est la plus riche région en glaciers et surfaces neigeuses. Mais que c'est aussi la région où il pleut le moins de chez nous. La terre y est aride.

Les nombreux torrents qui descendent des montagnes n'arrosent pas d'une façon naturelle la terre qui les borde. C'est pourquoi les Valaisans ont créé des conduites souvent très audacieuses... qu'on appelle des « bisses ». Savez-vous que tous les bisses

du Valais mis bout à bout, c'est-à-dire l'un derrière l'autre, feraient un « bisse » de 3000 km de long. Cela représente : dix fois la distance de Genève à Romanshorn, ou dix fois la distance de Schaffhouse à Chiasso, ou encore un seul bisse allant de Lisbonne à Moscou, ou encore la distance Berne au centre de l'Afrique ou Berne au Cap Nord, ou Berne au Groënland, ou dix fois la longueur de la Suisse.

C'est grâce à ces bisses ingénieusement construits, que les indigènes peuvent vivre au fond de la vallée sauvage.

Enfin, donnons la parole au film qui, en un quart d'heure vous en dira davantage que deux heures d'explications.

Quelques commentaires selon la succession des scènes :

Dans le Valais, on a très soin de l'eau qu'on appelle le lait du glacier.

La pluie est toujours très appréciée dans le Valais... de même que le foehn.

Cette eau impure que nous avons vu jaillir du glacier est captée pour être conduite là-bas au fond de la vallée. C'est une question de vie pour les habitants.

L'eau sur son parcours, s'est heureusement réchauffée, sans quoi elle serait pernicieuse pour le bétail.

L'eau du bisse alimente une grande fontaine dans laquelle les villageoises font la lessive en commun.

Une avalanche arrache le bisse, en bois, sur son passage ; l'eau cesse de couler... et le marteau d'eau s'arrête.

Plus d'eau pour arroser les pâturages, pour abreuver le bétail, pour faire la lessive dans la fontaine communale ; l'heure est grave.

L'alarme est donnée ; les hommes du hameau se rassemblent munis de haches, de planches, de cordes et d'outils...

Voici les hommes arrivés au sommet de la montagne. On encorde le plus courageux d'entre eux qui descend jusque sur le bisse atteint par l'avalanche.

La réparation est terminée. Hohé ! Et le montagnard remonte le rocher, aidé par la corde, il arrive tout épuisé au sommet.

Au village, l'eau coule claire et fraîche dans les fontaines tarées.

Chacun est de nouveau heureux. Les baquets des ménagères sont remplis. »

Une telle séance a présenté, à mon avis, plusieurs avantages. Elle a donné aux élèves la joie de faire part de leurs découvertes et procuré aussi au maître une occasion assez rare d'initier les parents aux travaux de leurs enfants et aux méthodes employées dans les classes nouvelles.

Tentez aussi cette expérience, qui ne m'a pas mal réussi. Mais tâchez de faire un bon départ. C'est de toute importance.

Edgar SAUVAIN.

LE MATÉRIEL ÉDUCATIF DE LA "MAISON DES PETITS"

(SUITE ET FIN)

LE CHEMIN DE LA PENSÉE DU NOMBRE (1)

SI nous recherchons la source de l'activité nombrante de l'enfant, nous la trouverons enfouie dans les innombrables expériences fortuites des « tout petits » auxquelles, le plus souvent l'adulte ne prête aucune attention. La vie offre à l'enfant mille et une situations électives qui lui permettent de « fabriquer sa notion du nombre ».

L'École, elle fabrique un programme du nombre pour l'enfant, et ce dernier y est enfermé : L'ÉCOLE ENSEIGNE. L'ÉCOLE DONNE LA LEÇON.

L'éducatrice qui se prépare avec conviction et conscience dit : « Demain je ferai compter mes enfants. » Elle sait que la pensée s'appuie sur le concret. Elle a confectionné de multiples lotos, des jeux attrayants. Elle a à sa disposition une bonne collection d'objets à manipuler, qu'elle enrichit au cours des années.

Tout cela est bien et nous avons fait de même en suivant la ligne de conduite qui nous fut tracée pour débiter dans notre carrière pédagogique. Jour après jour, n'avons-nous pas perfectionné la leçon ? Avec un soin minutieux, n'en avons-nous pas ciselé tous les détails ? Et pourtant, il y a bien longtemps déjà, nous avons abandonné cette belle construction de la leçon. Nous avons vu, nous avons entendu, compris, ressenti les aspirations de l'enfant. La leçon, la vraie leçon, devait nous être donnée, à nous. Par qui ? Par l'enfant lui-même.

On ne peut pas faire compter l'enfant. Ce n'est pas par une leçon qui se compose d'ordres, de questions, de suggestions, même accompagnées des objets indispensables à la compréhension. Non, la pensée du nombre s'éveille, se construit, s'exerce

(1) Suite à l'introduction du numéro de janvier : « Par l'action à la pensée ».

dans l'expérimentation personnelle, dans le calme, le silence. Chacun a son rythme. Pour cela, que faut-il faire ? Ce qu'il faut faire, c'est : organiser un champ d'action libre, muni de jeux d'expérience, d'instruments très rudimentaires de recherche, et la passion du nombre ne manquera pas de se déclencher. On observe l'enfant, on guide, on participe à la joie des trouvailles les plus simples, on coopère, on contrôle les résultats. Il y a le travail personnel, le travail en commun. Dans cet apprentissage spontané, les difficultés individuelles, les déficiences ou les facilités de compréhension nous sont nettement révélées. Alors, nous voyons que dans toutes les activités l'enfant passe par *des stades* bien déterminés, stades de croissance que nous devons respecter, si nous voulons « *ne pas nuire* ».

Dans la mentalité enfantine, nous avons très vite découvert deux tendances antagonistes : la première consiste pour l'enfant, à ramener toutes choses à lui-même. C'est le premier stade. C'est le stade égocentrique des enfants de 3 à 7 ans. La deuxième tendance nous montre l'enfant prêt à s'incliner devant la pression des choses. C'est le deuxième stade, enfants de 7 à 10 ans. C'est la découverte de ces deux stades de la mentalité enfantine qui nous ont permis de créer le *milieu vital* qui seul peut favoriser l'évolution des activités spontanées de l'enfant. Dans ce milieu ordonné pour répondre aux besoins de l'enfant, jour après jour nous avons étudié les actions et les réactions d'enfants de 3 à 8 et 9 ans. Les réactions et fort souvent les suggestions des enfants, nous ont dirigées dans la création de nos jeux d'expérimentation qui ne sont autres que des instruments de recherche pour l'enfant.

Ces jeux sont en relation immédiate avec les besoins de croissance des deux stades sans méconnaître le passage qui les relie. L'activité sensori-motrice est pleinement satisfaite : palper, agencer, placer, déplacer, transporter, échafauder, construire, organiser, tout est possible. Discriminer, identifier, comparer, évaluer, mesurer, tout est dans tout. L'éducation de toutes les perceptions est très particulièrement favorisée : couleurs éclatantes, dimensions variées, formes décoratives, etc... L'imagination a plein pouvoir et en même temps elle est appelée à se soumettre constamment à une conduite d'ordre et de discipline qui éclaire la pensée. L'attention, la concentration, la réflexion, le jugement, le raisonnement sont sans cesse en jeu. Et tout cela, c'est le début de la pensée du nombre.

Une large et sage liberté peut être accordée aux petits expérimentateurs, parce qu'ils sont constamment influencés par l'ordre absolu qui émane des jeux. Nous avons observé comment la curiosité purement sensorielle du premier stade s'est lentement transformée en curiosité scientifique, en son temps. Nous avons suivi la phase si passionnante de l'expérimentation prénumérique avec les petits de 3 à 5 et 6 ans. Nous avons assisté à la joie exubérante d'un petit homme qui *découvre* le nombre, au moyen de l'abaque triangulaire, après de multiples répétitions joyeuses et cela sans aucune intervention inopportune. Un jour il s'écrie : « Ah ! mais ça peut compter mes boules, ça peut compter mes

boules ! » Il était si persuadé que vraiment c'étaient les boules qui comptaient (animisme). Sans se lasser, il répète ses expériences. Au bout de quelques jours, nous le trouvons enlaçant amoureusement l'abaque de ses deux petits bras, et disant tout bas : « T'es ma machine qui compte toi ».

Seul, dans le calme, dans le silence, dans le temps psychologique qui était le sien, et non pas le temps d'un programme, dans le temps psychologique qui permet l'œuvre intérieure, et non pas le temps physique qui ordonne et limite arbitrairement pour le travail de croissance de l'enfant le départ et l'arrivée, le commencement et la fin.

Le travail de ce petit homme nous a fourni beaucoup de renseignements et de suggestions. Empruntons dans un des premiers cahiers de notes journalières de 1915 les observations suivantes (1).

En 1915, Zoa, une fillette de 5 ans 8 mois, s'était passionnée pour l'enfilage de petites boules de couleurs. Durant plusieurs semaines, Zoa reprend jour après jour ce même travail. Elle fabrique de longs colliers, les ajuste autour de son cou, et autour du nôtre. Le lendemain, elle défaisait son œuvre en disant chaque fois : « Non, je veux faire pas comme ça. » *Enfiler pour enfiler*. satisfaction sensori-motrice ; ceci dura dix jours. Puis vint la recherche de la décoration, l'arrangement des couleurs dénotait beaucoup de goût. Cette phase dura cinq jours environ. Alors déclanchement nouveau : subitement, sans aucune suggestion, elle se mit à enfiler les boules selon l'ordre numérique : une jaune, deux vertes, trois rouges, quatre bleues, cinq violettes, six oranges. Pour ce faire, Zoa ne comptait pas mais mesurait la série enfilée sur la série précédente. Il faut noter qu'il n'avait été fait aucun exercice de calcul au moyen de boules ; ce matériel n'étant utilisé que pour faire des chaînes décoratives. Elle recommença la même série plusieurs jours durant. Aucun autre enfant ne fit le même travail.

Nous nous mîmes à étudier ce chemin parcouru spontanément. Enfiler pour enfiler : satisfaction du besoin sensori-moteur. Enfiler en vue d'un but (décoration) : satisfaction d'un intérêt esthétique. Enfiler d'après une mesure, une dimension, de nombre, naissance de la pensée analytique : satisfaction d'un premier besoin intellectuel.

Tous les enfants ne sont pas capables, par eux-mêmes, de franchir ces étapes spontanément. Il faut leur venir en aide, et c'est poussées par ce désir que, partant du travail de Zoa, nous avons combiné l'abaque triangulaire. Le travail de Zoa, parmi beaucoup d'autres exemples, nous a démontré combien l'intellectuel et l'affectif sont liés dans la vie mentale concrète.

La présentation *globale du nombre* s'est imposée à nous au travers de toutes les manifestations spontanées des enfants. En toutes choses, c'est l'ensemble qui existe d'emblée pour l'enfant.

(1) Ces notes ont paru en 1923, dans notre brochure *La Maison des Petits*, Delachaux et Niestlé (épuisé).

Nous l'avons observé d'une façon très particulière dans l'apprentissage du nombre. C'est de l'ensemble que se détachera l'unité. Les jeux d'expérimentation (1) pour la découverte du nombre, doivent donc réunir toutes les conditions qui permettront (en son temps) à la pensée analytique d'éclorre. De l'éveil de cette pensée analytique dépend la capacité de compréhension du nombre. La voie des tâtonnements, des essais, des erreurs que l'enfant suit spontanément dans ses apprentissages (quand nous n'y mettons pas d'obstacle), c'est la voie scientifique, c'est la méthode biologique.

Préservons et respectons les étapes de croissance. C'est là que gît le secret de la réussite pour l'éducateur et pour l'enfant. Si de ce stade de la perception (3 à 8 et 9 ans), l'enfant a pu franchir ses étapes sans accidents, il aura conquis la maîtrise du nombre.

M. AUDEMARS.



CAMP DE SAINT-JORIOZ

L'Association des *Eclaireurs de France* (branche neutre du scoutisme français), offre, tous les ans, à *Saint-Jorioz*, un camp :

— aménagé et organisé pour recevoir 500 adolescents (apprentis de préférence) ;

— dirigé par des cadres recrutés pour leur compétence technique et leur valeur morale ;

— proposant un programme d'activités spécialement conçu pour l'éducation des adolescents.

En organisant le camp de Saint-Jorioz, l'Association des *Eclaireurs de France* se propose d'apporter, en objectif unique, une contribution à l'éducation de la jeunesse et plus particulièrement de la jeunesse ouvrière.

(1) Les jeux d'expérimentation de la Collection Discat (M. Audemars, L. Lafendel), par l'action à la pensée, alimentent toutes les étapes de l'apprentissage du nombre, dans une unité et une continuité complètes, depuis les premiers exercices concrets jusqu'aux travaux abstraits sur fiches.

PRINCIPES EDUCATIFS. — Les principes éducatifs appliqués au camp de Saint-Jorioz sont les suivants :

— *L'individu n'est formé que par ce qu'il a vécu.*

— *Le camp doit faire vivre ce que l'éducation vise à faire acquérir.*

Entre l'autoritarisme qui l'étouffe et le hérissé, et l'anarchie qui l'énerve et qu'il méprise, l'adolescent cherche à s'affirmer : il veut être traité en « homme ». C'est en se basant sur ce fait psychologique universellement observé, que le camp de Saint-Jorioz propose une organisation où chaque participant :

— se sente *libre* de ses actes ;

— puisse découvrir et essayer ses possibilités ;

— puisse véritablement faire ses propres expériences.

— En faisant appel à l'initiative et au goût des responsabilités (en laissant le choix des activités aux participants).

— En offrant les moyens nécessaires à la réussite de l'entreprise (lieu de camp, moyens de transport, organisation générale, etc...).

— En proposant, à chaque participant, d'être le libre artisan de son propre bien-être et du bien-être de tous.

Le camp de Saint-Jorioz :

— fait faire, par *l'action*, l'apprentissage de la liberté ;

— amène chaque participant à la prise en charge de sa propre formation.

Pour atteindre ces objectifs strictement éducatifs, le camp est installé à 8 km d'Annecy, au bord du lac, au cœur de la Haute-Savoie, et le programme du camp consiste à proposer le maximum d'activités éducatives variées et attrayantes où chaque participant choisit librement.

PROGRAMME D'ACTIVITES

Les jeunes gens sont invités à choisir, chaque jour, entre deux grandes catégories d'activités : activités extérieures au camp ; activités intérieures au camp.

1) ACTIVITÉS EXTÉRIEURES AU CAMP.

Un grand tableau mural offre, chaque jour, le nombre de places disponibles pour les *excursions* hors du camp. (A cet effet, le camp dispose d'un autocar et de 50 bicyclettes).

Progressivement, les participants sont sollicités pour des excursions :

a) *en moyenne montagne* : courses d'initiation de une, puis de deux journées, sur sentiers faciles : le Veyrier, les Tournettes, les Bauges, le Parmelan).

b) *d'initiation à la haute montagne* : courses simples de découverte de la haute montagne (3 ou 4 jours) : Mer de Glace, Brévent, Belvédère, col du Tour).

(A suivre)

VANNEUVILLE.

UN petit garçon a été confié aux soins de sa grand'mère pour la durée d'un voyage. À l'heure de son repas, sa grand'mère lui donne un sandwich au beurre. L'enfant sépare aussitôt les deux parties du sandwich, en considère avec satisfaction la garniture beurrée, et s'apprête à manger les deux parties l'une après l'autre. Mais la grand'mère a des principes et des traditions. Elle prend aux mains de l'enfant le sandwich, le reconstitue, et le lui tend ainsi. Le petit garçon prend le sandwich, le sépare à nouveau. La grand'mère le lui retire et le reconstitue, et ce va-et-vient se renouvelle quatre fois, jusqu'à ce que la grand'mère cède, la ténacité des enfants étant supérieure à celle de la plupart des grandes personnes. Et, entre parenthèses, les grandes personnes feraient donc beaucoup mieux de ne pas entreprendre une lutte qui doit presque toujours se terminer par leur défaite.

Le petit incident que je viens de rapporter, et dont j'ai été témoin, n'étonnera sans doute personne. Il évoquera pour la plupart de nos lecteurs de nombreux souvenirs d'enfance, et peut-être... Le cas du sandwich est un vieux litige qui, depuis l'origine du sandwich, oppose les uns aux autres les parents et les enfants. Les enfants veulent séparer en deux le sandwich pour voir ce qu'ils mangent ; les parents veulent que les enfants mangent leur sandwich sans voir ce qu'il y a dedans. Si bien que les enfants reçoivent de leurs parents des injonctions et des reproches, auxquels d'abord ils ne comprennent rien, et, quand ils ont compris, ils tâchent d'aller manger dans un coin furtivement, comme on fait d'un fruit défendu, ou volé.

Avant de tenter de justifier les enfants, posons aux parents cette simple question. Supposons-les allant déjeuner dans un restaurant, où le maître d'hôtel leur servirait le châteaubriand, ou le merlan frit, posé sur une assiette et recouvert d'une cloche opaque, en les informant qu'ils peuvent sous cette cloche glisser leur couvert, mais qu'il leur est interdit de la soulever pour voir ce que leur assiette contient. Et je leur demande de me dire honnêtement ce qu'ils feraient en pareille circonstance.

« J'aime à voir ce que je mange. — Je veux savoir ce que je mange. » Ce sont déclarations communes, que chacun entend

couramment autour de soi. Mais l'enfant n'a le droit ni de savoir, ni de voir ce qu'il mange. On ne lui permet pas de dissocier son sandwich. Et cela lui est pourtant nécessaire, bien plus qu'à nous. Les repas sont devenus pour nous chose si habituelle qu'il nous arrive de manger distraitement en pensant à autre chose, ou en parlant d'autre chose. Et la nourriture familiale est, en général, pour toutes sortes de raisons, assez peu variée pour que nous sachions, sans le regarder, ce que nous mangeons, ou même à l'avance, ce que nous allons manger. Il n'en est pas moins vrai que, s'il s'agit d'un plat nouveau, ou, pour quelque occasion, mieux préparé qu'à l'ordinaire, cette fois, « nous voulons voir ce que nous mangeons ».

N'est-il pas d'usage, dans les cabarets, de présenter le plat au client avant de le servir, et, lors d'une fête familiale ou d'une réception, de faire circuler la volaille avant de la découper ?

Mais, pour l'enfant, toute nourriture est longtemps neuve, comme tout est longtemps nouveau. Au fur et à mesure qu'il grandit, l'alimentation change, et, à chaque âge, présente quelque chose d'inaccoutumé. A plus forte raison le sandwich, qui est rare, et n'apparaît qu'en des circonstances exceptionnelles : une longue excursion, ou un voyage en chemin de fer. Il est donc associé à des expériences agréables, il a un air de fête, en outre il est mystérieux. Il contient, caché entre deux enveloppes faites de cet aliment trop connu qu'est le pain, quelque chose qu'on ne voit pas ou qu'on ne fait qu'entrevoir, et qui doit bien ajouter à cette enveloppe banale, sans quoi les parents ne prendraient pas la peine de confectionner et d'offrir ce mets insolite. Et on voudrait que l'enfant ne satisfasse pas cette curiosité qu'on excite en lui, et à laquelle nulle grande personne ne résiste (nous *choisissons* notre sandwich, quand on nous en offre de plusieurs sortes), et ceci encore à un âge où tous les sens sont associés, où on ne peut rien porter à sa bouche sans l'avoir vu, touché et humé, comme au premier âge on ne pouvait rien voir sans le porter à sa bouche. Il y a des supplices de Tantale qu'on n'a pas le droit d'infliger à un enfant.

S'il ne s'agissait que de regarder, répondent les parents (car il faut bien leur donner la parole), passe encore, mais quand l'enfant a *vu*, a vu le beurre ou le jambon, comme il flaire, ou qu'il sait, que le jambon, c'est meilleur que le pain, il mangera d'abord le jambon ou le beurre, et seulement le pain ensuite, ou le pain en petite quantité, en une quantité que nous jugeons insuffisante, ou le pain pas du tout.

Mais, à supposer que ces deux dernières alternatives se produisent, où serait le mal ? Puisque le sandwich est un mets exceptionnel, est-ce si grave que les enfants le consomment d'une façon exceptionnelle ? Nous aussi, avec un mets rare et particulièrement savoureux nous mangeons moins, parfois beaucoup moins, de pain.

— Mais il s'habitue à ne pas manger de pain.

— Non, puisque la consommation du sandwich est rare, elle ne peut donner naissance à une habitude. Et d'ailleurs, encore une fois (ce n'est ni la première, ni la dernière sans doute), avant de

craindre pour l'avenir, regardons le présent. Et constatons que tout enfant normal, qui a de l'appétit, après avoir léché son beurre, ou savouré son jambon, ne manque jamais de manger le reste, parce qu'il a faim.

Laissons-lui donc ouvrir son sandwich et le manger à sa guise. Ce n'est pas tous les jours fête, même pour l'enfant.

Roger COUSINET.



Erratum : N° 42, page 74, lire « Sans méconnaître », au lieu de « Sans connaître ».

Note : Les photographies du précédent numéro et de celui-ci ont été aimablement communiquées par la « Maison des Petits », Genève.

VIE DU MOUVEMENT

Petite chronique de « La Source » : construire avec les parents (suite)

NOUS insistions précédemment sur la nécessité de rencontres fréquentes entre parents et maîtres, où puissent être posées les questions relatives aux méthodes employées tant à la maison qu'en classe. Il est évident que si la famille désire connaître notre manière d'être et d'agir, nous avons autant besoin de comprendre la sienne : un garçon de 7 ans nous semble-t-il s'adapter avec peine au genre de discipline en usage dans l'école (discipline voulue par les enfants, autant que possible, et non surveillance des adultes) ? — une conversation avec la maman en fait apparaître la cause : le garçon ne « bronche » pas devant son père, qui est d'une extrême sévérité, et a donc tendance à considérer comme permis tout ce qui n'est pas défendu ou sanctionné. Il faudra amener le père à détendre ses rapports avec l'enfant, à occuper une place moins grande dans sa vie, en un mot à le laisser avoir sa propre conscience. Pareillement, la famille qui se demande : « Pourquoi l'écriture script ? » ou

« Pourquoi pas de leçons à apprendre ? » ou « Pourquoi pas de notes ? » a intérêt à s'ouvrir de son inquiétude. Disons-le à voix bien haute : tout est préférable à cette inquiétude, sourde d'abord, puis peu à peu perceptible à l'enfant, qui amène chez lui un véritable malaise. Je connais une grand-mère qui soupire chaque soir à sa petite-fille : « Comment ! tu n'as pas de devoirs ? De son temps, ta mère avait toujours deux problèmes à résoudre en rentrant de classe... » Par contre, une maman a suscité un véritable enthousiasme chez sa fille, nouvelle à la Source, et assez désorientée par un changement de méthodes, en se passionnant pour ses travaux : « C'est merveilleux d'avoir une école comme ça ! lui répète-t-elle souvent. Si j'avais eu une pareille école quand j'étais petite... » Et cela ne l'empêche pas de venir me voir en questionnant : « Vous croyez vraiment que le texte libre suffit à l'apprentissage de l'orthographe ? »

Deux fois par trimestre, nous réunissons les parents, le samedi après-midi, pour une prise de contact générale, qui donne un peu la température de l'école : autour d'un sujet central (ex. : « Les enfants et l'argent », « Les sanctions », « Les vacances »), nous examinons le cas particulier de nos enfants. L'an dernier, nous avons pensé un moment que cela pouvait empêcher certaines questions d'être posées, et une réunion s'était faite sans « thème ». Or, à la fin, nous nous sommes aperçus que la conversation avait cependant tourné autour d'une idée unique. Cela équivalait donc à donner aux familles, d'une fois sur l'autre, le choix du thème, et présentait l'inconvénient de ne pouvoir être préparé. A partir de ce mois-ci, et sur la demande des parents, la fin de la réunion se fera toujours par classe, dans la classe même, afin de permettre les questions précises et aussi de renforcer « l'esprit de classe », c'est-à-dire la cohésion enfants-parents-professeurs qui est si fructueuse. Nous en augurons de bonnes choses. Pères et mères aiment à connaître le cadre de vie de leur enfant, les parents de ses camarades (nous ne sommes pas une école de quartier, nos élèves viennent de partout et les familles s'ignorent trop).

Entre ces réunions, les parents peuvent venir nous voir autant qu'ils le désirent et nous leur demandons de passer quand il y a urgence. Je m'efforce, dans la mesure du possible, d'être au côté du professeur de classe pendant ces visites, car nous aimons « faire le bilan » de la rencontre, entre nous, et bien marquer ce qu'il s'agit d'améliorer dans notre attitude envers l'enfant. De la même façon, nous préférons voir ensemble le père et la mère parce qu'ils reflètent mieux à eux deux l'ambiance qui règne à la maison. Notre médecin scolaire, spécialisé dans l'étude des enfants difficiles, nous demande parfois de se joindre à l'entrevue.

Ces tentatives de collaboration sont infiniment facilitées lorsqu'on arrive à créer un **esprit de communauté** tel que parents se sentent un peu responsables de l'école et maîtres responsables de la famille. C'est la deuxième signification du verbe « construire » employé en tête de cette chronique. Et le moindre avantage n'est pas la **simplicité** de rapports que cela amène entre les éducateurs des deux bords : en repeignant de concert une classe, en travaillant à l'établi pour imaginer des casiers à chaussures pratiques, on bavarde... Le papa de Claudine devient un homme accessible, il a dépouillé avec son pardessus des jours de visite son air solennel, voire sévère et critique. Il s'aperçoit qu'un professeur est quelqu'un « comme les autres » et non de ces gens un peu à part, intransigeants, donnés à un idéal incompréhensible, héroïque ou démesurément vertueux, s'étant fait de la vie une philosophie particulière. La maman qui brode au nom de « la Source » les essuie-mains des lavabos, avec tant de soin, sait-elle qu'elle nous économise du temps, mais surtout qu'elle nous réchauffe le cœur parce que nous la sentons accordée à notre œuvre ? Grande est la fierté du père ingénieur à qui son fils transmet le désir de ses camarades de le recevoir en classe un samedi pour lui poser des questions sur la S.N.C.F. Grande est notre satisfaction de recevoir des trésors dénichés des greniers : une chouette empaillée, une peau de panthère, de vieux albums,

Précieux est l'intérêt de la famille pour le travail entrepris par l'enfant, qui devient le thème des conversations à table ou le but d'une promenade dominicale, sur les bords de la Seine, dans les bois, près d'un vestige antique. En un mot, lorsque les parents sont **actifs** avec garçons et filles, ils se sentent de l'école au même titre que les élèves. A nous de leur fournir les occasions positives d'activité, donc de construction. Au mois de juin dernier, nous avons enregistré un réchauffement sensible dans l'atmosphère d'une réunion de parents. La cause? La réunion se plaçait après la visite de l'exposition des travaux scolaires qui avait fourni matière à activités de comparaisons, de réflexions, sur les œuvres enfantines.

La Source doit sa naissance à des bonnes volontés conjuguées. Elle se fortifiera et fortifiera dans la mesure où ce lien qui unit les adultes sera plus solide au service des petits.

F. JASSON.

NOS CONFÉRENCES

NOTRE seconde conférence a été donnée le 22 décembre devant un public nombreux et vivement intéressé. On sait qu'il s'agissait de la présentation du film par lequel M. et Mme Kellog ont enregistré leur précieuse et hardie expérience : **Le Singe et l'Enfant**. Nous avons déjà fait connaître, en partie, ce film, obligeamment prêté par l'ambassade des Etats-Unis, à laquelle nous renouvelons ici nos remerciements, au cours de notre dernier stage, à Marly.

A la Société de Géographie, nous avons pu le faire passer en entier, accompagné d'un bref commentaire de M. R. Cousinet. On sait qu'au cours de cette expérience, qui intéresse à la fois la psychologie génétique et la psychologie comparée, M. et Mme Kellog ont fait vivre pendant plusieurs mois leur petit enfant âgé de 9 mois au début de l'expérience en la compagnie intime d'un chimpanzé un peu plus jeune.

L'enfant et l'animal ont été élevés de la même façon, ont reçu les mêmes soins, été l'objet de la même affection; les expérimentateurs ont usé vis-à-vis de l'un et de l'autre du même langage. Leurs réactions, la manière dont ils ont résolu les problèmes qui leur ont été présentés, sont pleines d'enseignements précieux.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- L. JACCARD : **Etudes pédagogiques**. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. Lausanne. Payot; 1948.

Tel est le titre que prendra désormais l'ancien **Annuaire** qui paraît chaque année depuis 1910. Le présent volume contient, outre les chroniques habituelles sur l'enseignement dans les différents cantons, d'intéressants travaux, de M. Chantrens, par exemple, sur l'enseignement civique, au sujet duquel il pousse un cri d'alarme bien nécessaire, et sur le travail en équipe, de M. Chevallaz (à qui j'adresse un bon souvenir, mais qui ne m'a pas convaincu, malgré son évident souci d'objectivité). Mais nous croyons devoir surtout signaler à nos lecteurs la contribution la plus importante du volume, celle de M. A. Rey, consacrée à **l'évolution de la mémoire**. Car, outre une analyse psychologique de la nature et des formes primitives de la mémoire (rapport entre perception et action, afférences et efférences, rôle de la structure nerveuse de la maturation), M. Rey tire de cette analyse de précieuses remarques pédagogiques. Il montre, par exemple, comment, paradoxalement en apparence, l'effort que fera un écolier

pour se rappeler pourra précisément l'empêcher de se rappeler. « La fidélité et la richesse du rappel chez l'enfant interrogé, dit-il, ne dépend pas du seul désir de retrouver les données fixées et de l'effort apporté à cette tâche. L'évocation repose sur le retour d'un groupe de coordinations à partir de données présentes faisant partie du système. Si l'effort de rappel devient en soi une activité revêtant une structure très déterminée, il empêchera la remémoration ou la retardera. Par exemple, si l'enfant s'attache fortement à l'idée qu'il doit savoir sa leçon à tout prix, faute de quoi il en résultera de graves conséquences qui se précisent en lui en images plus ou moins riches, nous verrons se former une attitude intérieure rendant parfois totalement impossible le rétablissement neurologique des coordinations constituant la base du souvenir à trouver. En effet, deux activités d'une certaine complexité, deux systèmes différents de coordinations, ne peuvent pas s'installer dans le système nerveux sans que l'un n'entraîne l'inhibition transitoire de l'autre. » M. Rey rappelle, en outre, qu'il est vain de présenter de nouvelles notions tant que ne sont pas présentes les notions antérieures capables de fixer utilement la nouveauté », et il ajoute en une formule heureuse, « qu'avec les méthodes d'éducation nouvelle, progressant au gré de ses intérêts et d'un effort personnel, l'enfant court peu le risque de créer lui-même des lacunes non comblées. »

R. C.

- R. DUNNETT : **L'Art et la personnalité de l'enfant** (Art and child Personality). Coll. S. Isaacs, Contributions to modern Education, Londres, Methuen, 1948.

Voici un petit livre qu'on achève de lire avec le regret qu'il ne soit pas plus long. Et je voudrais que l'auteur vît dans cette remarque un compliment, mais aussi une légère critique. Mlle Dunnett est, en effet, étonnamment avare de renseignements sur les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérience qu'elle rapporte. Nous sommes informés, sans doute, qu'elle donnait des leçons d'art dans un camp où furent réunis des enfants réfugiés de 10 à 13 ans entre juin 1940 et avril 1945, et que ces leçons d'art consistaient en création d'œuvres dessinées, peintes, sculptées, et en contemplation de peintures et de sculptures. Nous savons que la liberté des jeunes artistes était respectée le plus possible. Et c'est tout. Nous ignorons d'où venaient ces enfants, ce qu'ils avaient fait avant d'entrer dans ce camp, s'ils avaient déjà beaucoup dessiné, s'ils recevaient un enseignement général, combien d'heures d'art ils avaient par semaine. « L'expérience a montré, écrit Mlle Dunnett, que si on intervient quand il ne faut pas, on risque de troubler l'unité de pensée d'un dessin d'enfant. » Je crois cela fort juste, mais comment fait-elle pour intervenir quand il faut faire aux jeunes dessinateurs les observations convenables, bref, en quoi consiste son enseignement et son rôle, elle ne nous en dit absolument rien. Et c'est fort dommage. A la fois parce que nous en sommes réduits à deviner avec quelle patience et quelle habileté Mlle Dunnett suit et respecte le développement artistique de ses élèves, et parce que son livre contient, presque à chaque page, des remarques psychologiques précieuses. Celle-ci par exemple, concernant la valeur du dessin à grande échelle, exécuté sur chevalet : « L'enfant consacre une grande partie de sa vie scolaire à écrire, ce qui implique des mouvements du doigt et du poignet et a pour conséquence de concentrer sa vision sur une petite partie de la page. Il est nécessaire de dissocier cette activité restreinte du dessin et de la peinture et de la remplacer par un mouvement du bras naturel, plus large et plus rythmique, qui inévitablement et d'une façon avantageuse conduira les enfants à prendre une vue plus large de la peinture dans sa totalité. » Signalons aussi d'intéressantes remarques sur le changement de sujet au cours de l'exécution (p. 15, p. 71), sur les arrêts subits dans l'activité artistique (p. 45), sur la suggestion que la correspondance inter-scolaire pour-

rait comprendre aussi des dessins. La modestie excessive de l'auteur n'empêche pas, heureusement, de constater tout ce que son trop petit livre, richement illustré, contient.

R. C.

● A. GESEL et F. L. ILLG: **Le jeune Enfant dans la civilisation moderne.**
Trad. fr., Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

Je souhaite que les lecteurs, et les lectrices, ne se laissent pas rebuter par le titre de cet ouvrage, ni par ce que le nom du célèbre psychologue américain, leur fasse craindre de trop savant. Il s'agit ici d'un remarquable et original traité de puériculture, d'une lecture en général aisée, et que nous ne saurions trop recommander. Et ce qui fait la solidité et l'originalité des conseils qui sont ici donnés aux parents pour l'éducation du nourrisson et de la première enfance jusqu'à 5 ans, c'est précisément qu'ils sont fondés sur une observation minutieuse et systématique du nourrisson et du petit enfant.

Les conclusions psychologiques sont celles qui ont été obtenues par l'observation d'enfants reçus à la nursery de la Clinique de Développement de l'enfant organisée près de l'Université de Yale et dirigée depuis 1926 par le Dr A. Gesell. La nursery ne recevait d'abord que des enfants difficiles, elle reçoit depuis 1939 des enfants normaux qui peuvent la fréquenter jusqu'à l'âge de 5 ans. Pendant tout le temps que ces enfants passent à la nursery, ils peuvent être observés par le Dr Gesell et ses collaborateurs, des étudiants, des parents, à travers des écrans qui permettent aux observateurs de voir sans être vus. On sait que des dispositifs spéciaux ont aussi permis de filmer, d'une façon très abondante, l'activité des enfants dès les premières semaines de leur vie, sans qu'ils voient l'appareil. Il a été réuni ainsi à l'Université de Yale un nombre considérable de films précieux, au point de vue psychologique. Quelques-uns de ces films ont déjà été présentés aux éducateurs français par le Musée Pédagogique, et par l'Ecole Nouvelle Française.

C'est à l'aide des observations ainsi recueillies que le Dr Gesell et ses collaborateurs (Mmes Illg, Learned et Ames) ont rédigé leur ouvrage qui est à la fois psychologique et pédagogique, une étude du développement naturel de l'enfant de sa naissance à 5 ans, mais cette étude devant servir de guide à l'usage des nurses et avant tout des parents. L'auteur considère en effet comme de première importance, non seulement pour l'individu, mais pour la société tout entière, l'éducation de l'enfant avant son entrée à l'école. « Les parents, écrit-il, veulent dès aujourd'hui savoir tout ce qu'il est possible de savoir au sujet de leur enfant... l'inadéquation des mesures sociales actuelles en faveur de l'enfant d'âge préscolaire n'est que trop tristement évidente... **Seul un système de surveillance du développement instauré périodiquement nous permettra d'arriver à une répartition plus juste et égale des chances de développement offertes aux nourrissons et enfants d'âge pré-scolaire.** » (1)

L'éducation ne peut donc être solidement fondée que sur cette surveillance périodique du développement de l'enfant, qui est la tâche essentielle de l'activité parentale. Et cela est d'autant plus nécessaire que, et le Dr Gesell consacre à ce point tout un chapitre, le petit enfant est déjà un **individu**, et il peut y avoir même d'un nourrisson à un autre déjà d'assez importantes différences individuelles. Mais, si grandes que soient ces différences et telles qu'elles nécessitent de la part des parents une observation quotidienne de leurs enfants, il n'en existe pas moins un cycle général de développement comprenant un certain nombre d'étapes à travers lesquelles tous les enfants passent, avec des avances ou des retards, ou des variations diverses selon les

(1) C'est l'auteur qui souligne.

individus. Cette croissance naturelle, qui s'effectue chez tous les enfants, comporte, à chaque étape, une **innovation** due à leur développement intérieur qui les pousse chaque fois à une activité nouvelle, une **intégration** des résultats acquis, et une période d'**équilibre** pendant laquelle, en quelque sorte, l'enfant rassemble ses forces pour se livrer à une autre innovation. Ces étapes d'équilibre, ces arrêts, au cours desquels on peut tracer chaque fois un portrait de l'individu en croissance, des résultats acquis, sont pour Gesell au nombre de douze : 4 semaines, 16 semaines, 28 semaines, 40 semaines, 1 an, 15 mois, 18 mois, 2 ans, 30 mois, 3 ans, 4 ans, 5 ans (à noter que pour lui l'âge de 3 ans ne présente pas cette crise d'affirmation de soi et d'opposition qui a été signalée par d'autres psychologues ; il constate plutôt un âge critique à 30 mois, quand l'activité de l'enfant deviendrait ambivalente, l'enfant, par suite de sa maturation, se trouvant à chaque instant en présence de deux conduites opposées, entre lesquelles il n'est pas capable de faire un choix, se donnant à l'une, l'abandonnant subitement pour l'autre, essayant même parfois de les avoir toutes les deux en même temps). A chacun de ces âges le Dr Gesell indique donc quels sont les traits généraux de l'enfant au point de vue de son développement physique, individuel, affectif, social. Il dit en somme aux parents ceci : « Si votre enfant a 28 ou 40 semaines, ou 1 an, voilà à peu près comment il doit se comporter. » Mais, ajoute-t-il aussitôt, s'il y a sur un point quelque retard, ne vous tourmentez pas, attendez. « Prenez patience, chaque chose en son temps » ne cesse-t-il de répéter. Et il ajoute ces lignes dignes d'être méditées, sous leur forme agréable : « Une certaine connaissance du développement tempère aussi le désir presque irrésistible d'intervenir à tout propos et en toute hâte. Nous avons un peu tendance à être des touche-à-tout en puériculture, et avons tendance à vouloir remettre les choses au point avec trop de diligence. Mais le développement ressemble un peu à la pluie et au beau temps. Il convient donc de s'y faire dans les limites du bon sens. C'est au bon sens de nous dire quel vêtement nous devons mettre et quel vêtement nous devons enlever. Mais nous ne devons pas essayer de substituer le vêtement au temps. Une puériculture trop empressée aura souvent cette tendance erronée à substituer le vêtement de nos propres desseins aux desseins plus profonds du développement. » On ne saurait mieux terminer que sur cette citation le compte rendu d'un livre où il y a, avec tant de savoir et de pénétration, tant de bon sens.

R. C.

- H. McKNOW : **Un garçon grandit** (A boy grows up), New-York et Londres, Mc Graw Hill, 1949.

C'est la seconde édition d'un livre paru en 1940, et qui méritait d'être réédité. J'en souhaite la lecture à des lecteurs français qui en seront peut-être surpris, et ce sera tant mieux. Il s'agit d'un livre de morale à l'usage des adolescents, mais plus que d'un livre de morale, une sorte de guide dans l'art de vivre, « un manuel dit l'auteur dans sa préface, dont un voyageur aventureux pourrait se servir en partant en voyage dans un pays ancien mais nouveau pour lui. Le manuel ne dit pas au voyageur où il doit aller, mais lui suggère des routes et lui rapporte les découvertes et les expériences de ceux qui ont pris ces routes avant lui. ». On ne s'étonnera donc pas que l'auteur ait remanié cette édition, la situation de l'adolescence et de la jeunesse dans le monde n'étant plus la même qu'il y a dix ans, et que le livre contienne entre autres, des conseils aux jeunes sur la manière d'organiser leur budget, sur le choix d'une profession et sur la préparation au mariage. Le développement est généralement fort ingénieux, et donnant tout à fait aux lecteurs l'impression qu'on les guide et les aide en leur laissant et en leur permettant de prendre leurs responsabilités.

R. C.

- Charles ABDULLAH : **Les Oiseaux, Maison d'Enfants.** (Préface de A. Ferrière). La Ruche Ouvrière, Paris.

Il y a deux manières d'écrire les livres d'éducation. L'une part de la science pédagogique et, autant que possible, illustre les principes d'exemples. L'autre part de la vie, raconte, décrit, intéresse, et tire du témoignage les idées maîtresses qui l'ont inspiré. Ce petit livre est nettement du second groupe. M. Ferrière, qui le préface, a dit : « Il fallait écrire cela. » Pourtant, à première vue, ce n'est rien qu'une banale histoire. L'histoire d'enfants qui quittent leurs parents : convoi, s'installent dans une maison d'enfants : la Maison des Oiseaux. S'y acclimatent tant bien que mal : petits et grands. Y font connaissance avec la nature : montagne. Bref, se fortifient et se rééduquent. Mais c'est bien plus qu'une histoire. Car, de temps en temps, une pensée profonde, très courte, amusante, vient donner du poids à tout un chapitre. Surtout ce livre vaut par ce qu'il ne dit pas. Le principal se lit entre les lignes.

Comme après la visite d'une maison d'enfants (dont ce livre réussit à nous apporter l'atmosphère), après avoir fermé la porte, ou fermé le livre, on a envie de s'arrêter un instant, de réfléchir : pourquoi le succès de la Maison des Oiseaux ? De quoi est faite cette atmosphère éducative ? A quoi obéissent les enfants librement disciplinés ?

Bref, de se poser à soi-même, qu'on soit « parent » ou « éducateur », ces bonnes questions qui mènent à l'action.

Les enfants de la « Maison des Oiseaux » qu'on croit connaître et qu'on reconnaît, deviennent des amis qui vous guident vers l'installation d'autres maisons heureuses.

A. J.

LIVRES REÇUS

PIAGET, Mlle BOSCHER, CHATELET : INITIATION AU CALCUL, Cahiers de Pédagogie moderne, Paris, Ed. Bourrelhier, 1949. — **J. HEMMING** : THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES IN SECONDARY SCHOOL, Londres, Longmans, 1949. — **L. LEFEVRE** : LE PROFESSEUR PSYCHOLOGUE, Coll. Nouvelle Encyclopédie pédagogique, Paris, P.U.F., 1949. — **P. CESARI** : PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT, Coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1949. — **A. FERRE** : LES TESTS A L'ECOLE, Carnets de Pédagogie pratique, Carnets de Pédagogie, Paris, Ed. Bourrelhier, 1949. — **P. MASSON-OURSSEL** : LA PENSÉE EN ORIENT, Coll. Armand Colin, Paris, 1949. — **Cl. FRANÇOIS** : ENFANTS VICTIMES DE LA GUERRE, Coll. Educateurs d'hier et d'au-

jourd'hui, Paris, Ed. Bourrelhier, 1949. — **R. HAAS** : PSYCHODRAM AND SOCIODRAM IN AMERICAN EDUCATION, New-York, Beacon House, 1949. — **H. Ch. CHERY** : POEMES DU FOYER, Paris, Ed. du Feu Nouveau, 1949. — LA LECTURE, par neuf collaborateurs, Coll. Peuple et Culture, Paris, Ed. du Seuil, 1949. — **E. MICHAUD** : ESSAI SUR L'ORGANISATION DE LA CONNAISSANCE ENTRE 10 ET 14 ANS, Coll. Etude de Psychologie et de Philosophie, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 1949. — **R. COUSINET** : LEÇONS DE PÉDAGOGIE, Paris, P.U.F., 1950. — **M. GLATIGNY** : HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE, Coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1949. — **J. PIAGET** : TRAITE DE LOGIQUE, Paris, A. Colin, 1949.

l'école nouvelle française



Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur :

D' ANDRÉ BERGE — M^{lle} CARROI — M^{lle} R. CHEDEVILLE — PIERRE
DEFFONTAINES — M^{me} DREYFUS-SEE — D' 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 liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

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

FRANCE

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

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



COLLECTION DE L'ÉCOLE
NOUVELLE FRANÇAISE
SÉRIE ÉDUCATION FAMILIALE

VIENT DE PARAÎTRE

G. ARMETT

EN REGARDANT
MES ENFANTS VIVRE

Observations au jour le jour d'une maman qui sut voir et comprendre ses enfants, et respecter en même temps leur personnalité avec la plus grande délicatesse.

« C'est l'esprit scientifique que je suis précisément tenté de louer d'une manière particulière dans ce petit ouvrage de Mme Armett dont les qualités évidentes sont pourtant la fraîcheur, la tendresse et le charme sans apprêts d'une sensibilité merveilleusement féminine et maternelle. »

(Préface du Dr A. Berge).

Prix : 190 frs.

Franco : 225 frs.

ÉDITÉ AUX PRESSES d'ÎLE-DE-FRANCE

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE L'OUEST

ANGERS - téléph. 29-47