



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 420
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93525 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

- M^{me} J.-J. BERNARD La Maison des Enfants, Ecole
Montessori.
- R. COUSINET La Grammaire.
- Dr J. RAIMBAULT Le problème pédagogique
dans les établissements de
cure pour enfants.
-

EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET As-tu fini de faire des bé-
tises?
-

Vie du Mouvement — Informations

Revue des Revues — Notices Bibliographiques

F E V R I E R 1 9 5 1

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

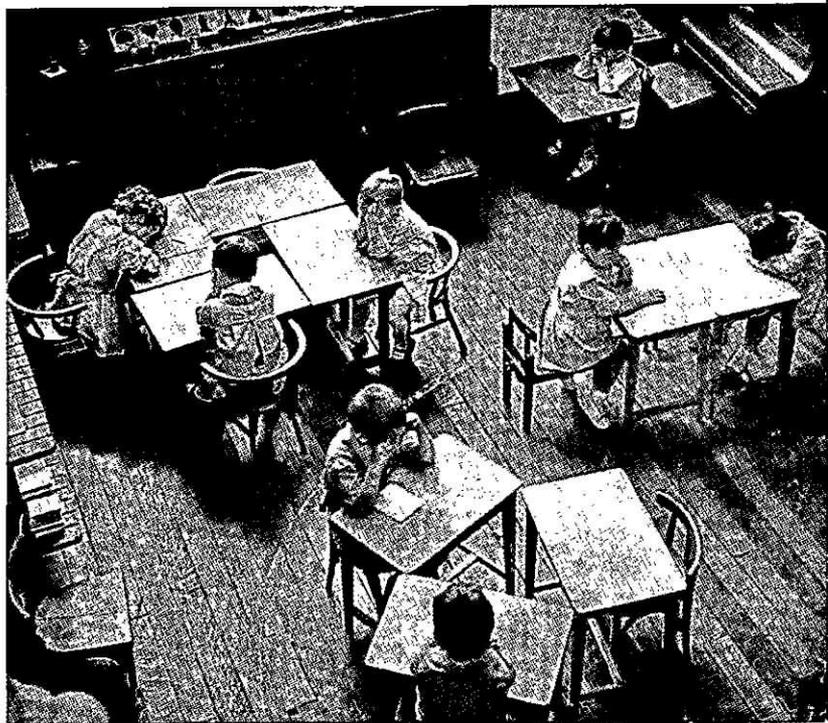
N° 53



On range les cartons de chiffres pour faire la chaîne de 1.000.

L'ÉCOLE MONTESSORI DE PARIS

La leçon de silence.



Jean-Marie Marcel
Photos

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

LA MAISON DES ENFANTS *Ecole Montessori*

ONZE heures et demie, un bruit croissant envahit l'escalier de l'École : les mamans, accompagnées des petits frères ou des petites sœurs, viennent chercher leurs enfants. De là-haut, ceux-ci commencent à descendre, se rendant au vestiaire. Ils sont très calmes. Ils ont, en silence, rangé leurs chaises, recomposé les triangles ou les rectangles que forment leurs petites tables groupées ; ils ont, minutieusement, aligné sur les étagères les derniers objets dont ils se sont servis et, satisfaits, ils descendent. N'ayant pas été « comprimés », c'est avec sérénité qu'ils passent le seuil de leur classe ; aucune explosion à signaler. Seulement, au vestiaire, cela s'agite un peu. Il serait intéressant de savoir pourquoi le vestiaire représente souvent un lieu d'agitation, pourquoi il est si difficile d'y créer cette atmosphère de sérénité, habituelle ailleurs.

Un à un, ils ont retrouvé leur maman, ils quittent l'École... mais une dame, restée dans l'entrée, réclame : « Yves !... Yves ne descend pas ? » Yves n'est pas au vestiaire. Où donc est-il ? Yves est remonté comme une petite souris : certains objets n'avaient pas retrouvé l'ordre parfait qui convient. Les yeux clignotants, la tête penchée, ce garçon de cinq ans contemple sa classe en connaisseur et, satisfait, il consent maintenant à prendre le départ.

Mais une autre dame est encore en bas qui commence à s'impatienter : « Et Claire, madame ? Claire ne descendra-t-elle pas ?... » Précisément, une tête bouclée surgit au-dessus de la rampe... « Quelques minutes, maman, permets-moi... je voudrais tant finir cette analyse. » Quant à Guy, qui rentre seul — il a huit ans — il a obtenu d'arriver chez lui plus tard, d'une façon permanente, ce qui lui permet de se passionner tout à son aise sur ses cartes de géographie et sur ses recherches de préhistoire.

Voilà l'atmosphère de ferveur dans laquelle quarante-cinq enfants, en deux classes, gravissent les degrés qui les mènent des exercices de vie pratique, exercices sensoriels, puis tout début de la culture, aux analyses logiques, extractions de racines carrées, études de géographie universelle, d'histoire, etc. C'est grâce à cette atmosphère de joie et d'amour — amour entre eux — amour envers les maîtresses — envers leur travail, envers la connaissance, que ces enfants vont de découverte en découverte. Et

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

chaque découverte reste gravée en eux, suscitant un intérêt grandissant, une curiosité pour « la suite », qui entraîne, elle aussi, une suite nouvelle.

Les tout petits de trois ans se livrent tout d'abord à des exercices de vie pratique qui les enchantent, qui les délivrent, en quelque sorte, de cette interdiction de toucher aux objets, pourtant si séduisants, dont on se sert chez eux. Quelle joie de pouvoir balayer, laver, faire briller des petits cuivres, cirer ses chaussures en employant des ustensiles à son échelle ! Quelle indépendance ravissante on acquiert, quand on sait lacer ses souliers, boutonner son tablier, se moucher seul — oui ! se moucher ! — quel exploit ! Alors, avec le sens de sa propre dignité on se met à acquérir un certain nombre de connaissances qui vont vous permettre toutes sortes d'activités personnelles.

C'est ici que se place l'éducation sensorielle, bien connue, de M^{me} Montessori. Et, avec passion, grâce à une série d'exercices scientifiquement gradués, on arrive à écrire ! oui, à écrire à quatre ans et demie. Et pourquoi pas ? Le petit cerveau qui fonctionne sans arrêt, souvent à vide, faute d'aliments, peut aussi bien, et sans plus de fatigue, fonctionner en vue d'acquisitions précieuses, quand on lui adjoint la collaboration de la main. Et quelle avance pour plus tard ! Quelle vitesse acquise ! Fatigant ? Pourquoi donc ? Ce qui est fait dans la joie, sans effort, avec avidité, ne fatigue pas. Mais quelle satisfaction, quelle jubilation que de savoir tout à coup, grâce à des lettres, exprimer des mots — puis des phrases que, d'ailleurs, on ne sait pas encore relire ! Lire ! quelle difficulté ! c'est comprendre la pensée d'autrui, alors qu'il est plus facile d'écrire, d'exprimer sa propre pensée. Au reste, il fallait bien que des hommes eussent écrit avant que d'autres aient pu lire.

Ainsi donc, il écrit ; depuis quelques mois, il a pris conscience de ce rapport existant entre les sons qu'il veut exprimer et les lettres qu'il trace, tout comme le tout petit enfant avait, peu à peu, fait l'association entre ces sons, sortant des lèvres de ses proches, et les idées qu'ils expriment ; et c'est l'explosion de l'écriture. Cette association entre le signe et la pensée se fera en sens inverse, et ce sera l'explosion de la lecture. Bientôt — dans cinq ou six mois — il lira. Avant de lire dans un livre, il lira des petits billets. Oui, des petits billets écrits tout exprès pour lui. Ce sont de petits secrets entre ce petit papier plié et lui-même. Et il obéira à ce qui lui sera commandé par ce papier. Nous le verrons tout à coup faire trois petits sauts, ou bien aller serrer la main de la maîtresse. Tout joyeux de comprendre, d'obéir à ces ordres, il nous apporte la preuve qu'il n'a pas seulement lu avec ses yeux, mais qu'il a achevé cette association qui, désormais, le rend maître de la lecture. Et de même pour le calcul ; et pour les sciences. De degré en degré, nos enfants acquièrent ainsi une richesse de vocabulaire technique dans tous les domaines — botanique, zoologie, géométrie, géographie, etc ; — ils acquièrent le mécanisme des tables d'addition et de multiplication, celui du système décimal et de l'écriture des grands nombres, des quatre opérations, etc, etc.

Ceux qui sont étrangers à cette manière sont surpris du savoir de si jeunes enfants. C'est ainsi qu'un sceptique demandait dernièrement à l'un de nos jeunes gens — un gros bébé blond de cinq ans — « Mais que

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

fais-tu en « classe »? — et de sa voix grave, l'enfant lui répondit : « J'écris ! — Ah ! et puis ? — J'écris encore ! — Tu écris donc tout le temps ? — Oh ! oui, tout le temps ! — Pourtant, quelque fois, tu t'amuses ? — Ah ! oui, je m'amuse ! — Avec quoi ? — Avec le système décimal... »

A six ans, munis de ce bagage, ils passent « chez les grands ». Ils y trouvent un matériel plus avancé auquel la maîtresse adjoint des leçons collectives. C'est ainsi qu'elle « lancera » — si l'on peut dire — les enfants sur un sujet d'histoire, de géographie, de science, etc, leur apportant certaines connaissances qui leur permettront de se livrer à des recherches personnelles et d'établir des travaux dont la valeur ne peut échapper à personne. Ces enfants sont également emmenés, quelquefois, dans un musée, tel que Saint-Germain-en-Laye ou Cluny, où ils complètent leur documentation et où ils prennent des croquis précieux qui leur permettront d'orner leurs cahiers. Pour ce qui est de la grammaire et des mathématiques, le matériel leur permettra d'acquérir des connaissances dans une forme concrète. C'est entre sept et huit ans que, leur esprit prenant graduellement une forme abstraite, les exercices peu à peu se feront sans le matériel. « Mademoiselle, est-ce que je peux faire ma division sans matériel ? » demandait l'autre jour une fillette de huit ans. Ou, mieux encore, l'opération commencée avec le damier de multiplication ou le matériel de division, se termine soudain comme par enchantement. Et l'on entend : « Tiens ! j'ai oublié de me servir du matériel pour finir mon opération ! » Merveilleuse transformation : le processus du développement mental s'est poursuivi selon les lois de la nature. C'est pour cela qu'il est si important de ne pas laisser échapper les périodes sensibles découvertes par la doctoresse Montessori, durant lesquelles l'enfant acquiert le langage, la station debout, la marche, etc, mais aussi l'ordre, l'écriture, la lecture et la notion de numération.

A sept ans, sa forme d'esprit change. Comparable à des naissances successives, les étapes du développement se succèdent. Et si aucun heurt ne survient, si l'adulte — ou la vie — ne crée pas d'obstacle sur son chemin, l'enfant entre peu à peu dans ses attitudes normales. Tel l'avion, nous dit M^{me} Montessori, qui roule sur le sol, en contact avec la matière tant qu'il n'a pas suffisamment pris son élan, et qui, peu à peu, « décolle » pour s'élever dans les airs, privé désormais de toute aide matérielle.

Ainsi voyons-nous nos enfants prendre leur essor et voguer en plein ciel, après avoir conquis leur indépendance et s'être libéré de l'aide intempestive des adultes, d'abord, puis du matériel ensuite. Libéré, libre, mais dans la dignité d'une discipline librement consentie, qui n'a rien d'arbitraire, mais qu'il reconnaît et respecte pour son bien et pour le bien d'autrui, il traversera les dures étapes de l'éducation dans la joie de découvrir, d'apprendre, avec, pour seule récréation, le changement d'activité.

Et puis ensuite ? ensuite, hélas, nous ne sommes pas encore en mesure de les mener au delà de la sixième, mais comme nous avons encore deux années devant nous pour arriver à ce stade, nous espérons qu'une solution interviendra pour résoudre des problèmes matériels qui semblent

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

aujourd'hui insolubles. Nous pouvons seulement affirmer aux parents que leurs enfants ne servent pas de cobayes à une expérience. Cette expérience, il y a longtemps qu'elle a été victorieusement dépassée. Dans plusieurs pays d'Europe, il existe des lycées Montessori, simplement parce que les parents l'ont voulu. Et chez nous, en France, le Collège de la Jonchère, qui a fermé ses portes en 1939 à cause de la guerre, avait présenté au baccalauréat les cinq élèves qui avaient atteint seize ans. Ils ont été reçu tous les cinq, dont trois avec mention. A cette question des parents : « Que deviennent plus tard les petits Montessoriens ? », Il y a actuellement en France, et hors de France, des hommes et des femmes qui peuvent répondre avec honneur.

GEORGETTE J.-J. BERNARD.



LA GRAMMAIRE

MON article précédent (1) se terminait par une sorte d'interrogation. Que pourra être cette grammaire de l'avenir, qu'est la vraie grammaire de l'enfance ?

Il faudrait, pour répondre à cette question, une expérimentation difficile, et dont on ne voit pas encore bien les modalités, et, à défaut d'expériences, des observations nombreuses. C'est, en effet, seulement le nombre des observations qui en permet le contrôle. Or, dans le domaine grammatical, les observations sont rares. Si, en effet, les enfants, au cours de leur développement, manifestent des intérêts naturels scientifiques, historiques, géographiques, mathématiques, il est bien rare qu'on rencontre chez eux un intérêt proprement linguistique. Un intérêt se traduit chez un enfant, comme chez tout individu, par le fait qu'il désire, qu'il cherche un complément d'information, sur tel élément du milieu qui est pour lui, au sens philosophique du mot, un *objet*. Ces objets sont des plantes, des êtres vivants, des machines, des documents, des cartes, etc., et ils sont extérieurs à l'enfant, ils n'ont d'autre valeur que d'objets, ils n'ont jamais servi, et ne peuvent servir qu'à l'observation et à la connaissance. Pour un certain nombre de ces objets (animaux nouveaux, documents historiques, cartes de pays inconnus), la prise de conscience est contemporaine du premier contact. L'enfant les saisit en tant qu'objets à examiner et à connaître, dans leur nature, leur fonctionnement ou leur histoire, au moment même qu'ils lui sont présentés, parce qu'il n'en peut faire aucun autre usage.

(1) Voir *l'Ecole Nouvelle Française*, oct. 1950.

Il n'en est pas de même des mots (et des phrases que nous formons avec des mots). Pour connaître un des objets dont je viens de parler, l'enfant utilise ses connaissances antérieures, les connaissances que lui fournissent des rapprochements et des comparaisons avec d'autres objets analogues, et ses disponibilités internes. Mais l'enfant ne voit jamais un mot pour la première fois. Les mots ne sont pas d'abord pour lui des objets sur lesquels il opère à l'aide d'instruments manuels ou intellectuels, ils sont des *instruments* dont il se sert aussitôt qu'il les connaît, dont il connaît l'usage bien avant d'en connaître la nature. Exactement comme il se sert d'une cuiller, d'une série de cubes, d'un marteau. La cuiller, les cubes, le marteau, ne sont pas d'abord tenus en tant que tels, ils ne sont que des possibilités d'actes, des moyens d'arriver à ces fins que constituent le transport de la bouillie à la bouche, la construction à l'aide de cubes, l'enfoncement d'un clou. Ils n'ont pas de valeur en soi, ils pourraient être remplacés, ils sont en fait quelquefois remplacés par d'autres moyens. Et plus tôt l'enfant a été familiarisé avec ces *instruments*, plus tard, il s'intéressera à ce qu'ils sont en tant qu'*objets* (Claparède). On l'a bien vu, en particulier, par l'échec de ces leçons de choses que, dans le dessein d'y intéresser davantage les enfants auxquels elles étaient adressées, on consacrait surtout à des choses qui lui étaient familières, et qui, précisément pour cette raison, ne pouvaient être traitées par lui comme des objets. Combien d'adultes n'examinent jamais les instruments dont ils se servent, sauf quand ces instruments deviennent impropres à l'usage, ce qui n'arrive jamais pour le langage. Combien d'adultes n'ont jamais examiné les mots dont ils se servaient. Il faut de l'érudition, et une disposition d'esprit toute spéciale pour voir vivre les mots, comme disait Darmesteter, et la grammaire ne comprend pas que des mots.

— Mais alors, si nous devons attendre le moment où s'éveilleront chez les enfants un intérêt linguistique et un intérêt grammatical, nous risquons de ne voir jamais ce moment venir ? —

Encore une fois il faut choisir entre deux disciplines qui ont été indûment confondues et qui sont nettement distinctes et par leur démarche et par leur objet : *l'acquisition de l'orthographe et l'étude de la grammaire*. On les mêle actuellement dans la pratique : les élèves d'une part font des dictées que le maître corrige, d'autre part récitent des leçons de grammaire et font des exercices de grammaire, mais c'est le maître qui décide que la dictée et la leçon de grammaire sont une seule et même discipline. C'est le maître qui, arbitrairement, cherche à établir, et forme l'hypothèse, qu'il y a transfert naturel de la grammaire à l'orthographe. Or, s'il serait excessif de dire qu'en passant de la grammaire à l'orthographe, l'élève va d'une discipline à une autre, change de plan, il est vrai qu'il change d'attitude. Quand il écrit des mots sous la dictée, des mots dont il doit retrouver assez rapidement, à la vitesse du texte dicté, la forme correcte, il met en jeu des automatismes. Quand il récite une leçon ou fait un exercice de grammaire, il utilise ce mélange de compréhension et de mémoire que les maîtres désignent sous le nom commode et vague de *réflexion*. Et les deux attitudes sont assez séparées pour que d'une part le maître proscrive tout automatisme quand il s'agit de la grammaire, et que d'autre part, les élèves savent bien, surtout à partir de treize ou quatorze ans que souvent, dans la dictée, la réflexion peut nuire à l'automatisme.

Il faut donc admettre l'existence, à l'école, de deux disciplines dis-

tinctes, dont l'une serait, chronologiquement, bien antérieure à l'autre : l'acquisition de l'orthographe, c'est-à-dire le maniement correct de cet instrument de valeur sociale que constitue le langage écrit, et, beaucoup plus tard, l'étude de la grammaire, c'est-à-dire la connaissance de l'origine, de la nature, du fonctionnement de cet instrument. Cette succession étant d'ailleurs, encore une fois, conforme à tout le développement mental : l'enfant se sert d'abord d'un mot écrit pour une certaine fin, et ensuite, longtemps après, regarde comment est fait le mot, de même qu'il se sert de son stylo pour écrire ce mot, et ce n'est qu'ensuite qu'il peut chercher à savoir comment est fait le stylo.

Et si nous admettons la distinction des deux activités, il est évident que les modalités doivent en être bien différentes.

Pour l'acquisition des automatismes orthographiques, je ne puis que rappeler ce que j'ai écrit ailleurs, et les expériences que j'ai signalées. Les graphies actuellement en usage sont, on le sait, pour la plupart, conventionnelles, non seulement pour l'usage, mais même souvent pour l'accord. La logique, ni l'étymologie, n'ont le plus souvent rien à y avoir. Les choses sont ainsi, et, comme toutes les conventions, sont destinées à faciliter les relations sociales. On s'efforce (sans malheureusement toujours y réussir, loin de là) de donner à tous les individus les mêmes habitudes orthographiques, qui facilitent la compréhension mutuelle des correspondances écrites (lettres, rapport, contrat, etc.), exactement comme on s'efforce de leur donner les mêmes habitudes en ce qui concerne l'expédition de ces lettres quand ils les ont écrites, la circulation dans les rues, l'utilisation des moyens de transports, les relations commerciales, et ainsi de suite. On convient d'abord d'écrire : « On ne sait pas », et non : « On ne sait pas », parce que cette graphie, si elle est utilisée par tous, rend la lecture plus commode. La question de savoir si elle est explicable, est une autre question qu'on remet à une date ultérieure.

Ces habitudes, comme toutes les habitudes, s'acquièrent par l'usage et la répétition. Les élèves lisent, gardent plus ou moins inconsciemment le souvenir des mots lus, et reproduisent ces mots plus ou moins correctement au fur et à mesure de leurs besoins. Quand les mots sont écrits incorrectement, quand il y a des fautes, le maître ne cherche pas à en faire prendre conscience à l'élève (car il n'y a rien de plus difficile que l'analyse psychologique d'une faute), il la corrige, c'est-à-dire, qu'il fait disparaître la graphie inexacte, en l'effaçant si l'élève l'a écrite sur le tableau noir, en la rayant si elle est sur le cahier, et en la faisant remplacer par la forme correcte (que l'élève cherche lui-même dans le dictionnaire s'il s'agit d'une *faute d'usage*). S'il s'agit d'une de ces fautes dites d'accord, le maître la corrige sans donner aucune explication. Exactement comme la mère prend la cuiller des mains d'un bébé maladroit, et lui fait exécuter le geste correct, sans lui exposer la théorie de la cuiller.

C'est que toute explication comporte presque toujours une alternative. On a sans doute à peu près abandonné (pas complètement) les vieux exercices de cacographie : N'écrivez pas... Écrivez... Mais en fait les maîtres comparent trop souvent les formes correctes et les formes incorrectes. On ne cesse de répéter aux élèves que le mot *charrue* s'écrit avec 2 r, et le mot *chariot* avec un seulement, et c'est uniquement pourquoi tant d'élèves écrivent les deux mots incorrectement, ce qui n'arriverait pas s'ils n'avaient été mis en demeure de faire un choix sans aucune autre indication pour

les guider dans ce choix, que celle qu'il y a un choix à faire. Si l'enfant ne pensait pas à la faute possible, il écrirait correctement les deux mots comme il les a toujours vus. Il ne fait une faute que parce qu'il sait qu'il y a possibilité de faute, il n'écrira jamais « charue » s'il n'a jamais été informé qu'il courait le risque de l'écrire ainsi, si le maître n'a pas fréquemment « attiré son attention » sur cette erreur de laquelle précisément son attention aurait dû être détournée. On pense à un guide de montagne qui, à chaque pas de l'alpiniste, lui indiquerait avec insistance où il ne doit pas poser le pied.

Et il en est de même de l'orthographe dite « de règles ». Au cours de sa leçon, le maître insiste autant sur l'erreur que sur l'exactitude. Comme il veut *expliquer* (comme si elles étaient explicables) les règles du pluriel des noms, de l'accord, de la forme des participes, etc., il prend l'habitude de disserter aussi longuement sur « ce qu'il ne faut pas » que sur « ce qu'il faut », sur le « pourquoi il ne faut pas » que sur le « pourquoi il faut. » En outre il compare des formes voisines qui sont génératrices d'erreurs. Il ne manque pas de dire qu'on doit écrire : « J'ai vu des chiens », et « les chiens que j'ai vus ». Ainsi, chaque fois, l'enfant se retrouve devant une alternative, troublante, causant l'irrésolution et par suite la possibilité d'erreurs.

C'est cette alternative qu'il faut faire disparaître. Théoriquement, il semblerait sans doute que le procédé le meilleur consisterait à éviter l'erreur possible en la rendant impossible, en indiquant chaque fois à l'alpiniste où il doit mettre le pied qu'il tient en l'air et qu'il va poser sur le sol, à l'élève sous quelle forme exacte il doit poser sur le papier le mot qu'il tient dans son porte-plume. Pratiquement on voit que c'est impossible, à cause de tous les cas où le maître ne peut prévoir les mots que chaque élève va employer, ce qui est le cas pour la rédaction, et encore plus pour l'expression libre et les travaux historiques, scientifiques, etc. Il faut donc avoir recours à la correction, mais à la correction pure et simple, comme je l'indiquais plus haut, sans explication, sans commentaire, et, bien entendu, sans promesse de sanction. Car la sanction superpose à la première une seconde alternative qui gêne gravement l'activité de l'élève et l'affermissement des automatismes. Au moment d'écrire « charue », l'élève sait qu'il doit choisir entre deux formes, dont l'une (mais il peut ne plus se rappeler laquelle) est correcte, et l'autre ne l'est pas. Mais il sait en outre qu'il doit choisir entre deux attitudes, dont l'une lui vaudra un éloge et une récompense, l'autre un blâme et une punition (mot, ou dictée à recopier par exemple). Or, contrairement à ce qu'ont si souvent répété les maîtres d'autrefois, la crainte de la sanction n'affermi pas la conduite, mais au contraire la trouble. L'alpiniste qui pense toujours à ce qui lui arrivera s'il met le pied où il ne faut pas qu'il le mette sera toujours un mauvais alpiniste.

Donc, comme dit à peu près l'autre, l'orthographe « sans obligation ni sanction ». Simplement, le maître indique aux élèves les formes exactes, ou les invite à les chercher. Dans le premier cas il agit un peu comme un camarade plus âgé qui fait connaître à d'autres les règles d'un jeu, règles purement conventionnelles, mais commodes et agréées par tous les joueurs au moins d'une même communauté régionale ou nationale. Dans le second cas, il met à la disposition des élèves, comme dans tous les

autres domaines de l'éducation nouvelle, les matériaux de travail nécessaires (dictionnaire par exemple).

L'expérience montre que par ces procédés les élèves acquièrent des automatismes orthographiques suffisants. Sans doute à cette acquisition et à cette conservation apportent une aide considérable l'expression libre (1) et le travail par groupes. Par l'expression libre l'élève est débarrassé de la crainte de l'erreur et de la crainte de la sanction qui trop souvent le paralysent. Le travail par groupes permet, dans les cas douteux, la discussion et la recherche collective qui rendent inutile l'intervention magistrale.

LA GRAMMAIRE

Quand l'heure de la grammaire a sonné, des observations, encore trop peu nombreuses permettent de dire que l'intérêt grammatical se manifeste (et seulement à un âge assez tardif, je ne l'ai jamais constaté avant treize ans) de deux manières. On bien l'enfant demande pourquoi un mot s'écrit comme on le lui fait écrire, et autrement qu'il ne l'avait écrit lui-même. Ou bien il constate qu'il y a entre les mots des rapports, des ressemblances et des différences, et particulièrement des différences entre plusieurs formes d'un même mot selon la place qu'il occupe dans la phrase, c'est-à-dire selon l'emploi qu'on en fait, et il cherche à vérifier cette constatation, à voir si elle se reproduit toujours exactement dans les cas semblables. Donc ou bien il sollicite une *explication* comprenant essentiellement la connaissance de la cause du phénomène, ou bien il *observe* et essaie un classement simple, rudimentaire, des phénomènes observés.

Donc dans le premier cas il sollicite une explication causale. Mais sa question peut avoir deux significations. Il peut vouloir dire : « Pourquoi le maître écrit-il le mot de cette façon ? » ou bien : « Pourquoi le mot s'écrit-il comme le maître l'écrit ? » À la première question il suffit de répondre par une justification d'autorité : le maître invite l'élève à constater que dans le dictionnaire, le mot *charrette* est écrit ainsi, et non *charete*, que dans 1, 2, 3, 10 livres, on lit : J'ai *vu* une bête, et non pas : j'ai *vue* une bête. L'argument d'autorité du maître est appuyé par d'autres autorités, et les premières questions posées par les enfants n'ont pas d'autre sens. Mais si l'élève demande une véritable explication, s'il demande pourquoi le dictionnaire orthographie *charrette* (d'où viennent ces deux consonnes redoublées), pourquoi tous les livres écrivent : J'ai *vu* une bête, que faut-il répondre ?

Il y a un certain nombre de réponses possibles, valables selon les cas considérés : l'étymologie (qui intéresse beaucoup les enfants, mais n'est valable et surtout constatable que pour un nombre de mots relativement restreint), la comparaison, proche de la constatation dont nous parlions plus haut (les dérivés de *char* redoublent la consonne finale, les diminutifs en *-ette* ont deux t), la pseudo-explication qui n'a pas la moindre valeur mais qui satisfait beaucoup d'élèves (« j'ai *vu* une bête » : au moment où s'écrit le mot *vu*, on ne sait pas encore ce qu'a vu le sujet, de sorte que

(1) Par *expression libre*, j'entends non seulement l'expression gratuite, littéraire, mais aussi le travail écrit d'observation (historique, géographique, scientifique).

le participe se tient en quelque sorte dans l'expectative). Mais dans bien des cas il ne faut pas craindre d'avoir recours à la véritable réponse, et d'indiquer la cause véritable de la graphie, qui est la *convention*. Comme je le disais plus haut pour l'orthographe, il faut répondre aux enfants que tout le monde s'est mis d'accord pour adopter telles et telles formes, et que cet accord (qui aurait pu être autre qu'il est), il est commode de le respecter, comme on respecte cette convention qu'est une règle de jeu, sans le respect de laquelle le jeu serait impossible. De même la communication entre les individus par le langage écrit ne serait pas possible s'ils ne respectaient pas tous les mêmes usages. Encore une fois les pseudo-règles de grammaire ne sont que des conventions nécessaires, comme tant d'autres, innombrables, dont dépendent toutes les relations sociales. Et le maître peut en faire constater aux élèves autant qu'il voudra, et qu'ils en pourront trouver.

La *Grammaire d'observation* commence au moment où les mots, toujours utilisés comme instrument, deviennent pour l'élève des objets. Ils ne sont plus pour lui seulement des signifiants, ils prennent une valeur en soi, appellent l'observation et la recherche de rapports. Les premiers mots qui deviennent ainsi des objets sont en général les *verbes*. Les verbes se distinguent dans la phrase à cause de la multiplicité des formes de chacun. De : « je mange », à : « nous mangeons », à : « je mangerai », etc., un verbe, en ne tenant compte que des temps simples, compte plus de trente formes différentes, tout en exprimant la même activité, selon la nature de l'auteur de l'action et selon la place de l'action dans le temps. Alors que l'auteur de l'action, en dehors des pronoms personnels, n'en comporte que 2 : le singulier et le pluriel. Le verbe est donc le mot le plus important pour les enfants, à la fois à cause de cette variété frappante qui en fait, plus que tout autre mot, un objet à la fois un et divers, et parce qu'il exprime ce qui a été le phénomène essentiel de la vie de l'enfant, c'est-à-dire l'activité.

L'élève cherche donc dans un livre, ou dans ses propres textes, ces mots particulièrement importants qui désignent ses actions et auxquels le maître donne le nom de *verbes*. Ces mots sont observés par les groupes (comme ils observeraient un animal ou une plante), et relevés sur une fiche. Encore une fois, il s'agit d'un pur travail d'observation préparant un classement. Aucune allusion ne doit être faite à des fautes possibles. Ce n'est pas : « Ces mots sont quelquefois incorrectement écrits, de telle ou telle manière, mais *doivent* s'écrire ainsi ». Les élèves prennent les mots tels qu'ils les trouvent, correctement écrits dans un texte, ou corrigés par eux, et les observent, encore une fois comme ils observeraient un objet scientifique *correct*, c'est-à-dire *normal*.

UN EXERCICE PRATIQUE

Un exemple, donné à titre d'indication, de mise en route, pourra mieux faire saisir comment on peut procéder.

Les élèves ont sous les yeux le texte suivant (que j'ai simplement emprunté, avec quelques modifications, à un cahier d'école).

L'arbre du jardin plie lentement. A travers un brouillard gras et gris qui voile la face de la terre, la pluie tombe froide et fine. Les arbres luisent.

Ils sont nus et lamentables. Le vent d'hiver est froid et court comme un fou. Les dernières feuilles tombent.

Les enfants soulignent les mots qui désignent des actions, ce qui leur est aisé. Ils relèvent donc : *plie, voile, tombe, luisent, sont, est, court tombent*. On les a informés que ces mots s'appellent des *verbes*. Ils les recopient sur leurs fiches, et font cette première constatation que le mot *tombe* s'écrit de deux façons différentes, selon que l'agent de l'action est la pluie ou les feuilles. Il en est de même pour les arbres qui *sont* et le vent qui *est*. Une première fiche peut donc être établie ainsi, en remplaçant le mot agent par le mot « conventionnel » *sujet*.

Fiche I

Un sujet	Plusieurs sujets
<p>plie voile tombe est court</p>	<p>tombent sont luisent</p>

Le maître peut alors dire aux enfants que quand il y a plusieurs sujets désignés par un seul mot (feuilles, arbres), on dit que le mot est *au pluriel* (rapprochement avec plusieurs), quand le mot ne désigne qu'un sujet, le mot est *au singulier*. Les élèves remplaceront alors les têtes de colonne par les mots *sujet singulier, sujet pluriel*. Ils constatent qu'en passant du singulier au pluriel un des verbes ne subit qu'une modification finale, l'autre au contraire est entièrement transformé. Ils peuvent donc établir une seconde fiche qui serait à peu près ainsi :

Fiche II

Verbes dont la fin seulement change au pluriel	Verbes qui changent entièrement au pluriel
<p>tombe - tombent</p>	<p>est - sont</p>

Voilà donc deux fiches préparatoires. On voit déjà quel important travail peut être ainsi amorcé, et dans des sens divers. D'abord les enfants voient que dans la fiche I, trois formes singulier (*plie, voile, court*) n'ont pas, dans le texte étudié, de formes correspondantes pluriel, et qu'une forme pluriel (*luisent*) n'a pas de forme correspondante singulier. Dans ce cas ou bien ils cherchent et trouvent les formes *plient, voilent, courent*, et inversement la forme *luit*, ou ils ne les trouvent ni même ne les cherchent, et ils attendent donc de les trouver dans un nouveau texte pour les faire figurer sur la fiche I. Quand ces formes ont été trouvées, elles ont évidemment à être reportées à leur place dans la fiche II. Mais l'insertion de ces

mots nouveaux oblige à séparer en deux la première colonne de cette fiche, et à y apporter plus de précision, de cette manière par exemple

Fiche III

Verbes dont la fin seulement change au pluriel		Verbes qui changent en entier au pluriel
Verbes qui ajoutent seulement 2 lettres au singulier	Verbes dont la dernière lettre est remplacée par d'autres	est - sont
plie - plient voile - voilent tombent - tombent	luit - luisent court - courent	

Je n'insiste pas davantage pour ne pas donner à cet article une longueur démesurée, mais on voit dans quel sens le procédé peut être continué. Par la présentation, par exemple, aux élèves d'un texte dans lequel il y aura les formes : je cours, nous courons, vous tombez, etc., avec l'apprentissage du mot *pronom*, etc., et dans bien d'autres directions encore.

Il ne me reste qu'à souhaiter que beaucoup de nos lecteurs entreprennent des expériences de cet ordre, bien entendu avec des élèves n'ayant pas encore appris la grammaire, et nous fassent part des résultats obtenus.

ROGER COUSINET.

302-6
636

LE PROBLÈME PÉDAGOGIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE CURE POUR ENFANTS

On a trop tendance à considérer sous leur seul angle médical l'organisation et le fonctionnement des établissements de cure pour enfants. Sans doute leur but essentiel est-il un but sanitaire, en rassemblant les meilleures conditions de climat, d'hygiène et de repos qui assurent la guérison des sujets qui leur sont confiés. Mais il ne faut jamais perdre de vue que ces sujets, malades ou convalescents, sont aussi et surtout des enfants ; que leur groupement en collectivités isolées les contraint pendant des mois, voire des années, à un régime de vie anormal, entièrement dominé par une discipline dont les rigueurs soulèvent de délicats problèmes, qui restent malheureusement trop souvent négligés.

Il n'est pas exagéré de dire que le séjour d'un enfant dans un établissement sanitaire, s'il permet le retour à la normale de sa santé physique, l'expose à des dangers d'ordre psychologique, intellectuel et moral, qui risquent de marquer toute

son existence. Ceux qui, à quelque échelon qu'ils appartiennent, acceptent la lourde responsabilité de veiller sur lui, ne doivent pas considérer que leur tâche se borne à le rendre à sa famille bien joufflu, avec une courbe de poids spectaculaire. Ils doivent prendre conscience qu'à ce but médical se surajoute un devoir social, d'importance non moins capitale pour l'avenir : celui de préserver et de poursuivre le développement sans lacune d'une personnalité en plein essor et avide d'expérience.

Il est donc nécessaire d'organiser l'éducation et l'instruction des enfants dans tous les établissements de cure, quelle que soit leur spécialisation médicale, sanatorium, préventorium, aérium ou maison d'enfants à caractère sanitaire. Cette organisation est toujours possible. Mais, pour être réellement efficace, elle doit s'appuyer sur des méthodes capables de suppléer à tout ce qui manque désormais au cadre formateur habituel d'un enfant, et donc spécialement adaptées aux exigences nouvelles que crée la vie dans un milieu fermé et strictement réglementé.

I — STRUCTURE PARTICULIERE D'UNE COLLECTIVITE SANITAIRE

La vie d'une collectivité sanitaire n'est en effet comparable à celle d'aucune autre collectivité infantine. Ce serait une erreur que de vouloir aborder les problèmes d'un établissement médical et tenter de les résoudre en les identifiant à ceux d'autres groupements d'enfants, en particulier d'une collectivité scolaire ou d'un internat ordinaire.

Un seul facteur unit les sujets d'un établissement de cure : le traitement d'une maladie ou d'une déficience physique. Ce seul point commun rassemble des enfants par ailleurs les plus dissemblables, composant un milieu forcément arbitraire, auquel les nécessités de la cure imposent une discipline uniforme, qui réduit les activités, supprime les contacts avec l'extérieur et crée un climat psychologique particulier.

Du point de vue social, l'aspect dominant d'une collectivité sanitaire est son hétérogénéité, conséquence normale de l'heureuse évolution technique et sociale de la médecine.

La maison d'enfants commerciale, offerte jadis aux seules classes privilégiées de la société, a pratiquement cessé d'exister, ou, si elle subsiste dans quelques exceptions, a perdu tout caractère sanitaire. L'établissement de cure d'aujourd'hui, soumis obligatoirement à l'agrément et au contrôle des Services du Ministère de la Santé Publique et des organismes d'assistance, en particulier de la Sécurité Sociale, reçoit tous les sujets dont l'état de santé nécessite le placement dans un milieu médical sous une surveillance spécialisée. Que son recrutement reste limité au département, ou qu'il s'étende à la région ou au pays tout entier, cet établissement s'adresse à tous les enfants malades ou déficients, sans distinction de rang social ou de ressources matérielles.

De telles conditions parfaitement justifiées exigent une organisation de la vie collective spécialement adaptée au milieu si varié qui groupe côte à côte l'enfant unique et l'enfant de famille nombreuse ; l'enfant de foyer uni et celui de foyer incomplet, dissocié ou détruit ; l'enfant de milieu aisé à qui rien n'a manqué et celui qui n'a connu que la misère et les privations ; l'enfant heureux et choyé et l'enfant déshérité ou brutalisé ; l'enfant de la ville, celui des faubourgs et de la campagne ; l'enfant d'ouvrier et celui de la bourgeoisie, jusqu'à l'enfant nomade fils de forain ou de bûcheron ; l'enfant qui n'a connu que le spectacle des bons exemples et celui qui a vécu dans la débauche de son entourage ; l'enfant qui a connu l'angoisse des bombardements et des batailles et celui qui a ignoré la guerre.

Tous ces enfants, formés par une éducation différente et dont la vie est marquée d'événements différents, seront nécessairement différents dans leur comportement et leur caractère.

Du point de vue scolaire, nous retrouvons cette même hétérogénéité, sans doute à cause de ces différences sociales, sans doute aussi parce que ces enfants n'ont pas été instruits selon les mêmes méthodes ; mais surtout parce qu'ils sont atteints ou ont été atteints de maladies plus ou moins graves, plus ou moins longues et à des époques différentes de leur vie. Et l'on voit couramment, à côté de l'enfant de six ans, qui sait déjà lire et écrire, celui de dix ans qui, malade depuis des années, n'aura jamais fréquenté aucune école.

Du point de vue médical, mis à part les traitements spéciaux propres à chaque maladie et qui varient selon la spécialisation de l'établissement, toutes les collectivités sanitaires d'enfants sont régies par une même discipline, orientée vers un but à la fois prophylactique et thérapeutique.

Les mesures prophylactiques sont destinées à éviter l'introduction d'une maladie contagieuse dans l'établissement et par conséquent l'éclosion au sein de la collectivité d'une épidémie, qui, chez certains enfants, en particulier chez les petits tuberculeux, risquerait de provoquer les plus graves complications. Les germes d'une maladie épidémique pouvant être apportés à tout instant, ces mesures sont nécessairement de deux ordres, les unes réglementant l'admission de chaque enfant, les autres lui interdisant tout contact avec des étrangers pendant la durée de son séjour.

L'enfant qui arrive, étant *a priori* considéré comme suspect d'être en état d'incubation d'une maladie contagieuse, doit obligatoirement séjourner dans une section spéciale de l'établissement, le lazaret, avant d'être autorisé à s'incorporer à la collectivité. Il y vivra complètement isolé pendant une période fixée officiellement à vingt-cinq jours. Après son admission dans la collectivité, il continuera d'être soumis à un règlement strict, sans lequel le rôle du lazaret serait nul, et qui lui interdit de façon absolue toute visite d'enfants étrangers, frère, sœur ou camarade, toute sortie dans l'agglomération voisine, toute entrée dans des lieux publics, salles de cultes, ou de spectacles, magasins, hôtel ou restaurants.

Quant aux mesures de thérapeutique générale, elles consistent en heures de repos complet, la cure, plus ou moins étendues selon l'état de santé de l'enfant, mais qui ne sont jamais inférieures à trois heures par jour. Elles comprennent également les promenades et les exercices et jeux de plein air, qui font partie du traitement et qui, sauf pour des raisons médicales, ne peuvent être supprimés.

On comprend dès lors que de telles conditions de vie impriment au milieu dans lequel l'enfant est contraint d'évoluer *un aspect psychologique très particulier*.

Une collectivité sanitaire est une communauté isolée, éloignée de toute agglomération, fermée sur le monde extérieur, dont les événements, qui jusqu'ici contribuaient à l'expérience de l'enfant, sont désormais soustraits à sa curiosité et son désir de connaissance, pendant des mois ou des années.

Elle rompt les contacts avec sa famille, son milieu et plus généralement avec toute la société des adultes, dont les seuls représentants sont réduits au personnel qui participe à la vie de l'établissement.

Elle modifie ses activités et soumet toute sa vie actuelle à la contrainte d'un horaire toujours fixe, dont il ne comprend ni l'intérêt ni la nécessité, et d'autant moins que, dès les premiers mois de son séjour, il sent revenues ses forces antérieures.

Elles restreint ses libertés jusque dans ses promenades ou dans ses jeux qui, en raison de son état de santé qu'il ignore, ne peuvent être laissés à son choix.

Elle le fait vivre enfin en contact constant avec d'autres enfants d'éducation différente et qui ont gardé les empreintes profondes du milieu qui les a formés avec toutes ses qualités et tous ses défauts.

(A suivre).

Docteur JEAN RAIMBAULT
Médecin-Directeur
du Préventorium de Megève

ÉDUCATION FAMILIALE

AS-TU FINI DE FAIRE DES BÊTISES ?

DANS le métro arrivent quatre personnes, un père, une mère, une amie et une fillette d'une dizaine d'années. Elles s'assoient, la mère invite rituellement la petite à rester tranquille, après quoi les trois grandes personnes entament une abondante conversation, une sorte de trio, qui n'est nullement destiné à la petite fille, qui ne l'intéresserait sans doute pas, et auquel en tous cas on ne lui permet pas de se mêler. Elle n'a donc qu'à rester tranquille pendant que ses parents et l'amie disent du mal de leur prochain. Seulement, la petite fille n'appartient pas à l'espèce des enfants qui restent tranquilles. Elle appartient à l'espèce des enfants qui ne restent pas tranquilles. Il y en a comme cela. Elle a l'habitude de parler, d'agir, de faire quelque chose. Alors elle agit, elle se lève pour regarder — je ne sais quoi sur la vitre, se retourne pour voir les gens qui entrent ou qui sortent, chantonne, se trémousse, bref devient aux yeux de ses parents tout à fait insupportable, si bien que sa mère, pour la calmer, et aussi montrer à l'amie qu'elle sait élever ses enfants, lui demande énergiquement si elle a bientôt fini de faire des bêtises.

Mais si, quand on est assise dans le métro avec des grandes personnes, personne ne vous parle, si on n'a pas le droit de se mêler à leur conversation, si on n'a aucune occupation, si on ne peut même pas faire ce que les parents appellent des bêtises, que peut-on faire ?

Je sais bien, on peut rester tranquille. Mais si on n'est pas une-enfant-qui-reste-tranquille ? Et il est particulièrement difficile de rester tranquille à côté (comme c'était le cas ce jour-là) de grandes personnes qui sont bien loin elles-mêmes de rester tranquilles, qui parlent l'une après l'autre et plus souvent toutes à la fois, s'interrompent mutuellement, parlent très fort pour dominer le bruit des roues et se faire entendre, et s'agitent et gesticulent.

Et les parents connaissent certainement leur fille. Ils savent bien qu'elle n'appartient pas au type qui reste tranquille, qu'elle aime agir, et s'occuper, et faire quelque chose (car elle n'avait nullement l'air d'une agitée). Alors ?

Alors, puisqu'ils le savaient, puisqu'ils devaient le savoir, ils auraient dû, c'était si simple, munir leur fille, quel que soit l'endroit où ils allaient, et celui d'où ils venaient, d'une occupation qui lui permette de remplir la durée d'un assez long trajet, et tout naturellement d'un livre que la fillette aurait ouvert, aussitôt assise, comme on voit faire tant d'enfants dans l'autobus et le métro.

Et puis ils n'ont pas été polis. Nous ne cesserons de le répéter : la politesse doit être mutuelle. Que dirait la mère si elle voyageait, elle quatrième, avec sa fille et deux camarades de celle-ci, et que les trois enfants entament à tue-tête sur leurs jeux, leurs camarades ou leurs occupations scolaires une conversation qui ne l'intéresse pas et à laquelle on la prierait au besoin de ne pas se mêler ? On ne manquera pas de me répondre sans doute que cette situation se produit fréquemment, et qu'une mère de famille écoute volontiers avec indulgence ce mélange volubile de propos entrecroisés, et qu'après tout j'ai poussé un peu trop loin une comparaison et qu'il est rare qu'à ces propos elle ne prenne pas au moins un peu d'intérêt, quand ce ne serait que du plaisir que lui donne à ces propos la participation de son propre enfant. Elle sait au moins de quoi il s'agit. Mais la petite fille ne peut avoir une pareille indulgence à la conversation de sa mère, et n'y peut prendre aucun plaisir puisque le plus souvent elle ne y comprend rien. Alors ou bien elle se sent abandonnée, négligée, oubliée, et c'est une situation qui n'est acceptable pour un enfant que quand des occupations personnelles lui permettent non seulement de ne pas souffrir de cette négligence, de cet oubli, mais même d'en être satisfait.

Ou bien, il suppose, ou il prend conscience, que les grandes personnes l'excluent volontairement de leur conversation, et, cette conversation, il essaie alors de la troubler, soit en attirant l'attention sur lui par « des bêtises », soit en essayant de s'y mêler, ou avec l'intention bien nette de se venger en dérangeant les grandes personnes, ou maladroitement.

— Mais y a-t-il rien de si odieux que cette intrusion d'enfants, que l'on ne sait plus comment qualifier, dans la conversation des grandes personnes, et ne doit-on pas tout faire pour l'empêcher ? —

Je trouve, en effet, déplorable que certains enfants essaient ainsi de s'introduire de force dans la conversation de grandes personnes, et que c'est de leur part une marque d'indiscrétion et d'impolitesse. Cette intrusion il faut évidemment que les grandes personnes ne la permettent pas. Mais pour y parvenir, elles n'ont pas besoin de « tout faire », elles n'ont qu'à supprimer leur conversation. Je m'exuse de cette niaiserie, mais quand un enfant n'est pas témoin d'une conversation, il ne peut pas être tenté de s'y introduire. Par conséquent de cette indiscrétion dont on l'accuse, ce n'est pas lui qui est coupable, ce sont les grandes personnes. Il ne faut pas reprocher à autrui, et en particulier à des enfants une faute qu'on a rendue presque inévitable, ni les blâmer de se laisser prendre à un piège dont l'appât était si alléchant qu'il leur était visiblement difficile d'y résister.

— Mais enfin, si un enfant veut s'introduire dans une conversation de grandes personnes, n'est-ce pas fâcheux, et ne doit-on pas l'en empêcher ? —

Mais faut-il le redire ? Un enfant ne veut pas s'introduire dans une conversation de grandes personnes. Il n'en éprouve ni n'en manifeste le *besoin*, sauf dans les cas que j'indiquais plus haut, où les grandes personnes ont tout fait pour créer artificiellement ce besoin. La conversation des grandes personnes l'intéresse si peu, il est aisé de comprendre pourquoi, que, quand il s'y introduit, c'est bien moins souvent pour y prendre part, de quoi il est en général incapable, que pour la faire cesser parce qu'elle le gêne. J'ai dit pourquoi elle le gênait, ce qui n'arriverait pas si on lui permettait, pendant qu'elle dure, d'avoir une occupation, et ce qui arriverait encore moins si elle n'existait pas.

Et ce besoin artificiel peut être maladroitement créé chez l'enfant par les grandes personnes, et surtout par les parents, de façons diverses. D'abord, comme dans l'exemple que j'ai cité, par un vide qui est pénible à l'enfant, et qu'il essaie de remplir. Mais quelquefois aussi positivement. Un enfant a par hasard (ou même si ce n'est pas par hasard) tenu devant ses parents un propos auquel ils ont prêté attention, qui était de peu de valeur, mais qu'ils ont jugé spirituel ou même génial. Ils le répètent à l'envi, à tous les gens qu'ils connaissent, devant l'enfant lui-même bien entendu. Et non seulement ils le répètent aux autres devant lui, mais ils l'invitent à le répéter devant les autres. L'enfant est naturellement flatté de se voir applaudi à grands cris par le cercle de famille, et il se sent lésé quand on oublie de lui demander de présenter son mot, le seul peut-être qu'il fera de sa vie, quand on ne l'invite pas à « paraître ». Il proteste parce qu'on a négligé de l'inscrire au programme, et il veut donner son numéro, son programme.

Dans d'autres cas, la mère ne peut pas recevoir une visite, sans éprouver le désir (que d'ailleurs les visiteurs manifestent ce même désir ou ne le manifestent pas) de faire venir leurs enfants au salon pour qu'ils disent bonjour à la dame, qui assurera rituellement qu'ils ont bonne mine, et qu'ils ont grandi (même si c'est la première fois qu'elle les voit). Et quelquefois les enfants sont invités à retourner à leurs jeux dont on les a si tyranniquement et si fâcheusement détournés. Mais quelquefois aussi on les invite à rester au salon pour goûter, ou pour montrer comme ils sont capables de « se tenir bien », ou pour je ne sais quoi, peut-être parce qu'on a oublié leur présence. Et les grandes personnes continuent leur conversation. A qui la faute si les enfants y pénètrent par quelque propos saugrenu, ou « font des bêtises » ? Aux reproches dont souvent on les accable, ils pourraient répondre à leur mère : « Pourquoi nous as-tu dérangés ? De deux choses

l'une en effet : ou bien tu as besoin de nous, tu as envie de nous voir, de nous entendre, alors parle-nous, cause avec nous, traite-nous comme tu traites les visiteurs que tu as également invités à entrer dans ton salon. Ou bien tu n'as pas besoin de nous, et alors laisse-nous où nous sommes. » Et que pourrait répondre la mère à cette argumentation ?

Heureusement encore, dans beaucoup de familles, et surtout là où il y a plusieurs enfants, le père et la mère ont avec eux une conversation commune. Ils répondent à leurs questions, ils parlent avec eux, dans un langage simple et « à leur portée » de tout ce qui peut les intéresser, de ce qui manifestement les intéresse, ils sont de plain-pied avec eux. Comme ils sont non seulement bienveillants, mais polis, ils rougiraient à la moindre tentative de chasser de cet entretien familial, ceux qui sont, comme eux-mêmes, des membres de la communauté familiale. Et quand ils ont à se dire, même seulement l'un à l'autre, de ces choses « qui ne sont pas faites pour les enfants », ils attendent, poliment, que les enfants ne soient pas là. Cela ne doit pas être tellement difficile.

ROGER COUSINET.



VIE DU MOUVEMENT



Petite chronique de « La Source »

De plusieurs côtés, nous arrivent des plaintes d'amis fidèles, de stagiaires qui ont aimé vivre à la Source le récent stage de septembre : « Que devient l'école?... quelles nouvelles de la rentrée?... sur quoi portent vos efforts cette année?... comment adaptez-vous vos méthodes à vos classes secondaires?... etc. » et ce cri unanime : « on n'entend plus parler de vous ! »

Il faut pardonner à une équipe de professeurs aux prises avec un premier trimestre : le temps manque pour rédiger des « impressions » lorsque les soirées et les jeudis suffisent à peine pour fabriquer le matériel qui s'avère manquant, rechercher de la documentation sur un sujet qui passionne les gosses ou réfléchir au cas difficile d'un « nouveau » en mal d'adaptation.

Je me ferai pourtant le porte-parole de mon équipe pour offrir en vrac à nos amis quelques échos du 1^{er} trimestre 50-51 : qu'ils ne s'en prennent qu'à eux si ces échos ont pour l'instant un intérêt limité. La portée d'un effort se mesure après coup, les conclusions d'un travail se tire lorsque le temps a fait lui aussi son œuvre.

Les cent trente enfants présents à l'heure actuelle à l'école se répartissent en huit groupes ; les deux derniers nés parmi ces groupes sont ceux de douzième et de cinquième. La création de douzième a été motivée par le double souci d'isoler les petits de cinq ans des usagers du jardin d'enfants qui en ont trois et quatre, et ne présentent pas les mêmes intérêts, et d'éviter que des parents inquiets veuillent mettre au cours préparatoire (onzième) des enfants qui n'en ont pas l'âge. En douzième, on se prépare de façon précise à apprendre à lire, on commencera doucement quand on en aura envie, mais sans précipitation. C'est délicieux d'avoir le temps.

En cinquième, nos élèves les plus âgés (douze ans) représentent la classe

la moins chargée en individus mais non pas la moins lourde à porter ; c'est l'âge où descendre sur la rampe de l'escalier est plus tentant que d'emprunter les marches et où les initiatives les plus étonnantes au point de vue prise en charge de l'école alternent avec des crises d'égoïsme et de laisser-aller. Nous notons chez l'ensemble un intérêt vif pour le travail (les parents signalent la facilité avec laquelle les tâches de maison sont entreprises), un goût vif aussi pour la compétition. Cela conduit à poser la question : doit-on, à cet âge, utiliser plus que vous ne le faisons jusqu'alors, le goût du match ?

Vers la fin-octobre, les enfants réclamèrent la reprise des « Assemblées », ou réunions populaires ayant pour but, à leur avis, « de se connaître et de travailler ensemble à la beauté de La Source ». Chaque professeur fit une consultation dans sa classe pour savoir si les assemblées devaient être semblables à celles de l'an passé. « Oui », répondaient les enthousiastes neuvième et huitième, « non », disaient les plus grands critiques. Il fut décidé enfin que, cette année, l'assemblée aurait lieu seulement tous les quinze jours « pour avoir le temps d'exécuter les décisions prises » et qu'elle serait menée, par des enfants. A tour de rôle, les grandes classes délèguent des présidents qui seraient à l'avance les questions à traiter avec le peuple, et puis, pendant la réunion, dirigent les débats, organisent le vote, tranchent les litiges en demandant au besoin l'avis des professeurs. Ensuite, ils rédigent le compte rendu et l'affichent au rez-de-chaussée, sur un panneau spécial qui rafraîchira les mémoires défaillantes. Nous sommes heureux de la tournure prise par ces assemblées, sans pouvoir préjuger de leur efficacité pour la marche de la maison.

Une pierre blanche a marqué notre premier rassemblement de parents : il nous avait paru essentiel de mettre à l'ordre du jour la question du travail à la maison. Cela permettait en même temps de rappeler aux anciens parents et d'exposer aux nouveaux les grandes lignes de notre conduite pédagogique en leur demandant de les suivre dans toute la mesure où ils adhéraient. M. Cousinet présidait ; avec la ferme assurance et l'esprit que nous lui connaissons, il définit le travail de maison : **continuation du travail de classe**, parfois contrôle des acquisitions, mise au net et figlage d'œuvres élaborées avec l'aide du professeur, des camarades ou des matériaux trouvés à l'école, recherche de documents ayant rapport à l'intérêt du moment, surtout possibilité pour l'enfant de remplir ce temps-là comme il veut, car toute activité qui captive l'enfant fait un tout avec ses activités scolaires et ne peut être mise à part. L'intervention des parents est-elle nécessaire ? oui, si **l'enfant la demande**, comme il appelle son maître à l'aide en cas de difficulté. Encore faut-il distinguer : cela peut être pour préciser une notion déjà vue mais jamais pour expliquer du neuf, genre règle de trois ou accord des participes ; ce rôle-là appartient au professeur ; **s'il donne du travail trop difficile à l'élève, il commet une faute pédagogique**, mais les parents ont à savoir que souvent cette notion qui leur apparaît indispensable ne l'est pas encore pour le professeur et l'enfant, qu'elle reste à découvrir et qu'on peut se débrouiller sans elle.

Je ne résume pas ici un monologue de M. Cousinet : les parents échangeaient leurs points de vue, et lui tirait des conclusions. Les débats étaient animés au point que certaines personnes dans l'assistance regrettèrent de n'avoir pas réussi à prendre la parole... Un père posa notamment la question de savoir où finit le travail, où commence le jeu : vaste sujet impossible à aborder ce jour-là. Une maman souhaitait avoir « la permission » de corriger les erreurs constatées dans le travail de son fils ; on ne la lui donna pas : rôle de l'école. Dans des cas précis, d'enfants encore mal adaptés à nos méthodes, les parents nous aideront en contrôlant si les tâches indiquées sur le carnet « de maison » ont été exécutées, ou en faisant prendre conscience du manque de soin.

Les réunions de janvier se tiendront par classes : la communauté école-famille s'élargit trop chez nous, et nous allons essayer d'abord de souder entre eux les éléments intéressés à une même classe. Une maman américaine qui était institutrice dans une école coopérative à Washington lance le mouvement en douzième : elle va réunir les autres mamans en fin d'après-midi pour exécuter des travaux matériels indispensables à cette classe récemment fondée ; rideaux de cretonne — boîte peintes pour jouer au sable. Autour du cacao qu'elle apportera, en maniant l'aiguille ou le pinceau, mamans et jardinières se connaîtront mieux pour connaître mieux leurs enfants.

Pour la première fois, débarquaient de huitième et septième des élèves n'ayant pour ainsi dire pas entendu parler de grammaire (selon le vœu de M. Cousinet). Simone, le professeur, s'est mise au travail avec comme objectif l'examen d'entrée en sixième et son bagage grammatical. Oh ! satisfaction. Les enfants se passionnent pour la **découverte** des fonctions, connaissent déjà, fin-décembre, l'essentiel du programme... Mais il nous semble plus difficile d'assimiler les conjugaisons en neuf mois et nous venons de décider de les « débrouiller » en huitième en multipliant les observations à leur sujet.

Une bonne surprise en neuvième, à considérer les petits formés chez nous par la méthode globale de lecture : ils composent des textes avec une ardeur incroyable — même dans le train en venant à La Source ! — et **presque sans fautes d'orthographe...**

Je parlerai pour finir de la documentation, un de nos soucis de l'heure. La neuvième travaille les châteaux-forts, la huitième les provinces françaises, la septième les moyens de transport, la sixième la préhistoire, la cinquième le moyen-âge... et tout ce monde est à la chasse aux renseignements, aux **images** surtout qui fournissent matière à observations. Nous avons les riches musées de Paris : c'est beaucoup, ce n'est pas assez. Des documents à regarder en classe, longuement, sont indispensables. Voilà pourquoi nous essayons d'organiser plus rationnellement la pièce mansardée du deuxième étage, baptisée salle de documentation pour nous rassurer, et pour ne pas l'appeler « fourre-tout » à documentation. La maison possède déjà une certaine quantité d'images, de livres, mais si mal classés que leurs services en sont diminués.

Ecoles qui voulez être des Sources, envoyez-nous aussi vos échos !

Françoise JASSON.

⋮ INFORMATIONS ⋮

La section de la Seine de la F. E. N. (Syndicat de l'Enseignement de la Région parisienne) annonce une exposition scolaire qui se tiendra au Musée d'Art Moderne, du 10 au 20 mars.

CINE CLUB PEDAGOGIQUE

Les Conférences de l' « Ecole Nouvelle Française » auront lieu cette année à l'Institut Océanographique
195, rue Saint-Jacques - Paris-5^e
les vendredi 16 février, vendredi 23 février et vendredi 2 mars à 21 heures, sous forme de ciné-club.

Nous présenterons des films psycho-pédagogiques :

- Dépendance.
- Hostilité.

— Il agit selon son âge. — Les bannis imaginaires.

Ces films seront commentés par le Dr Clément Launay, médecin psychiatre des Hôpitaux de Paris, et suivis de débats avec le public.

Pour tous renseignements, s'adresser l'après-midi (sauf le samedi) au Secrétariat de la Revue, 1, rue Garancière, Paris-6°. ODE. 54-99.

LES CONFERENCES DE L'ECOLE DES PARENTS

ont lieu le jeudi à 18 heures, à la Faculté de Médecine, amphithéâtre Vulpian.

Série IV. — Problèmes d'éducation familiale

15 février : 1. — L'éducation des rapports sociaux de l'enfant. — Dr J. Dublineau.

22 février : 2. — L'éducation sexuelle et affective. — Dr A. Berge.

1^{er} mars : 3. — Les méthodes actives dans la famille. — F. Chatelain.

8 mars : 4. — Les méthodes de rééducation du caractère. — Dr J. Dublineau.

15 mars : 5. — L'éducation de l'enfant émotif. M^{lle} J. Boutonier.

LES CONFERENCES DE « MERIDIEN » 1951

ont lieu le mercredi à 18 heures 30, 44, rue de Rennes, Paris-6°.

7 février : De la rééducation des jeunes à la rééducation des adultes. — Pierre Cannat.

14 février : L'éducation sociale en communauté d'enfants. — M. Jouhy.

21 février : Le vol chez l'enfant. — Dr Lise Thévenin.

28 février : Dix années d'un centre d'éducation. — Paul Lelièvre.

7 mars : Le traitement médical des défauts et des vices chez l'enfant. — Dr Gilbert Robin.

14 mars : Quelques aspects de la prévention aux U. S. A. — Geneviève Mazo, magistrat.

Tous renseignements auprès de M. Joubrel, service de **Sauvegarde de l'Enfance des Eclaireurs de France**, 66, chaussée d'Antin, Paris-9° (Tri. 51-40). Des cartes d'abonnement aux conférences sont en vente au Service (220 frs pour la série).

STAGES DES ATELIERS EDUCATIFS

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

Sujets prochainement traités :

4 février : Vannerie et osier, marionnettes, aménagements (suite).

11 février : Bois, modelage, travail du fer (initiation).

18 février : Vannerie et osier, marionnettes, aménagements (suite).

25 février : Bois, modelage, travail du fer (suite).

4 mars : Vannerie et osier, marionnettes, aménagements (suite).

11 mars : Bois, modelage, travail du fer (suite).

Stages de Pâques :

18-24 mars : Aménagements : ses problèmes, ses réalisations.

25-31-mars : Travail du bois, du fer, modelage, électricité.

Possibilité d'arriver la veille dès 19 heures. Inscription auprès du Directeur. Carte de stage : 4 week-ends au choix (inscription) fr. 400, valable pour la saison 1951.

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

Nous avons signalé dans notre dernier numéro la constitution de l'Association professionnelle des Anciens élèves de l'Institut Universitaire des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau), et la publication du premier bulletin de l'Association. Nous donnons aujourd'hui quelques précisions sur les deux articles principaux qu'il contient, outre un Editorial et une précieuse biogra-

phie d'Ed. Claparède en hommage à un des fondateurs de l'Institut. Le premier article est de M^{me} M. Loosli-Usteri : « L'homme normal vu à travers le test de Rorschach ». Il s'agit d'une enquête faite sur cent individus normaux, chez lesquels l'application du test a décelé des troubles affectifs plus ou moins graves. Mais, conclut M^{me} Loosli-Usteri, « ni une certaine névrotisation, ni un certain degré d'incertitude intérieure, ni une grave sensibilité, ni la tendance à la réaction dysphorique, ni la fixation aux images dominantes de l'enfance ne sont des obstacles insurmontables pourvu que le sujet dispose de possibilités de compensation et correction suffisantes. Parmi ces dernières, abstraction faite d'une certaine intelligence, il faut surtout nommer la vigueur de la personnalité profonde qui est à considérer comme constitutionnelle, cependant que l'éducation peut la développer ou la malmener ». Ce sont là des conclusions importantes au point de vue pédagogique.

Dans un travail suivant, M. Roller donne un bel exemple de la manière dont on peut étudier un problème pratique de pédagogie expérimentale. Outre l'intérêt de l'objet même de son travail (une enquête sur les connaissances de jeunes recrues en instruction civique), il y a là d'utiles conseils de méthode.



REVUE DES REVUES

Vous tenir au courant des préoccupations très variées des meilleurs revues pédagogiques et psychologiques françaises ou étrangères, tel est le but de notre nouvelle formule de revue des revues.

LE METIER D'EDUCATEUR

Informations pratiques

Exposé d'ensemble : « Le métier d'éducateur », N° spécial de la revue « Educateurs » N° 28. D'utiles conseils généraux ou pratiques, notamment en ce qui concerne l'enseignement spécialisé.

Stages de formation : Maîtres d'internat, maisons d'enfants, hôpitaux psychiâtriques, et stages de spécialités organisés par les C. E. M. E. A. Le calendrier de ces stages figure dans le N° 1 d' « Ensemble » dont nous saluons ici la récente parution.

Le métier de psychotechnicien : « Son objet, son organisation, sa morale professionnelle ». Exposé et bibliographie de M. Reuchlin. « Bull. du Groupe d'Etudes de Psychologie de l'Université de Paris », N° 3, 4^e année.

PSYCHOLOGIE — SOCIOLOGIE

Méthodes. Historiques. Problèmes généraux

Méthodes :

« Initiation à la psychologie », par M. Lagache (ibid.) : la position des psychologues modernes à l'égard du problème de la conscience.

« Les facteurs sociaux de la psychologie wallonienne », par R. Zazzo (ibid.) qui situe son maître par rapport à J. Piaget et aux théoriciens américains tel J.-L. Moréno.

PSYCHO-PEDAGOGIE NORMALE

de la naissance à l'adolescence (enfants normaux ou déficients légers)
Dans le cadre familial.

Bases psycho-physiologiques :

Un volumineux et important compte rendu du dernier congrès de psychopédagogie organisé par « Psyché » fait l'objet de deux numéros spéciaux de cette revue (45/46 et 47). Deux cents pages y sont consacrées à l'analyse du

comportement familial ou scolaire et reflètent les points de vue de plusieurs psychologues réputés représentant les différentes écoles.

Relations Ecole-famille :

« La collaboration de l'Ecole et de la famille », par A. Jadoule, Laboratoire de psychopédagogie d'Angleur, Belgique. « Vers l'Education Nouvelle », N° 46, p. 1 à 7.

Dans le cadre scolaire (du jardin d'enfants aux grandes classes du second degré).

Bases psycho-physiologiques :

Psychologie de l'Adolescence :

— « Pour connaître nos élèves ». M. Dintzer, chargé de cours à l'Ecole Pratique de psychologie et de pédagogie de Lyon donne dans le N° 2, 1950, des « Cahiers de l'A. N. E. C. N. E. S. » une très utile bibliographie commentée et d'autre part un guide d'étude de l'adolescence mettant en place les différents aspects de la question. (116 à 118).

— « La crise d'adolescence chez les filles » (ibid.) : M^{lle} Carroi, dans un exposé qu'elle a fait devant les parents de ses élèves, décrit la curiosité, la sexualité, l'affectivité, les caractères, l'activité, et la crise de conscience de ses filles du Lycée Hélène Boucher à Paris.

Esprit et buts de l'Education :

« La Réforme de l'Enseignement ». Le projet Delbos est vivement critiqué par L. Raillon « Educateurs », N° 29. Que ce soit sur le plan des méthodes pédagogiques ou sur le plan social, toute la révolution qui était en germe dans le projet Langevin se trouvant soigneusement évitée.

Ecrivant ensuite sous sa propre responsabilité, G. Zadou-Naisky, (ibidem) jette quelques réflexions sur le même problème. Il signale au passage le problème politique de l'enseignement privé et s'il regrette personnellement que l'état ignore le problème, il déplore aussi le manque d'initiative de trop d'établissements privés et leur maigre contribution au progrès de la pédagogie malgré le dévouement de ses maîtres et l'importance de ses effectifs.

Il approuve par contre tout ce qui dans le projet Langevin visait à établir la justice sociale : « Le projet de réforme scolaire n'est qu'un aspect des réorganisations sociales rendues nécessaires par la maturité psychologique et civile de la classe ouvrière », mais constate que le mode de sélection proposé par les réformateurs repose sur les mêmes préjugés et les mêmes erreurs psychologiques que le système actuel. Il faudrait en fin de compte que les enfants puissent sans déchoir se placer aux différents niveaux permis par leurs aptitudes et que des cycles d'études superposés, correspondent aux niveaux successifs de l'échelle des responsabilités, chacun de ces cycles pouvant se suffire à lui-même ou préparer au suivant. La sélection des cadres s'opérerait de la façon la plus rationnelle, par l'épreuve même de la vie, sans recourir à nos examens artificiels.

Techniques pédagogiques, outils, méthodes. — Vues d'ensemble et comptes rendus d'expériences.

Le jardin d'enfants :

— « Le jardin d'enfants à l'Ecole Decroly ». Al. Claret, « L'enfant », sept.-oct. 50. Douze pages très substantielles.

— « Le jardin d'enfants de Sèvres ». M^{me} Hattinguais, « Bulletin des Amis de Sèvres » N° 7, p. 3 à 15.

Ecoles de plein air : « Suresnes ». (ibid.)

Classes nouvelles de l'Enseignement du 2^e degré.

— « Le travail dirigé ». « Les Cahiers de l'A. N. E. C. N. E. S. » apportent en deux numéros spéciaux (1 et 2, 1950) les résultats d'une enquête qui a motivé plus de 220 rapports reflétant, tous, la satisfaction des professeurs et indiquant les utilisations les plus intelligentes des heures consacrées à cette forme de travail.

— Aspects particuliers :

Le développement affectif et social.

— « Des conditions et moyens d'une véritable éducation morale. » P. Archambault, dont nous venons de déplorer la mort soudaine, p. 447-460, veut libérer les éducateurs d'un certain nombre d'erreurs doctrinales reposant sur des vues négatives ou inefficaces et leur laisse entendre que, s'ils ne doivent plus ignorer les techniques et méthodes nouvelles, il leur faut être aussi et surtout des témoins vivants et véridiques. (Cette étude s'étend de la première enfance à l'adolescence.) « Educateurs », N° 29.

— « L'éducation sexuelle à l'École. » G. Hennuy, professeur à l'Athénée Royal de Belgique expose ce que doit être l'éducation et non l'initiation sexuelle. Si des parents dénie aux éducateurs le droit de faire, à l'école, l'éducation sexuelle des jeunes gens, c'est parce qu'ils ont fait tout leur devoir à ce sujet... mais ils sont d'honorables exceptions. « Revue Belge de Psychologie et Pédagogie », tome XII, N° 49.

— Le Test « Tsedek » et l'étude du sentiment moral (ibidem). Ce test comporte 25 problèmes pratiques dans lesquels la solution peut se trouver entre une justice théorique, rigoureuse, mathématique et une conception plus nuancée, tenant compte de facteurs de jugement divers.

— Le problème des lectures :

« Ce que devrait être un honnête journal pour enfants », par M^{me} Leriche, de l'Heure Joyeuse de Paris. N° 45 de « Vers l'Education Nouvelle ».

« La littérature destinée à la jeunesse. »

Jeanne Cappe qui a consacré vingt années à l'étude critique de cette littérature essaie de définir les qualités qu'elle doit posséder et envisage les responsabilités des critiques, des éditeurs, des libraires, des auteurs et des maîtres. « Educateurs », N° 30.

Dans ce même numéro centré sur cette question, on trouvera également les résultats d'une enquête sur « l'illustré, traité de désadaptation ». D'éloquentes statistiques : par exemple aux U. S. A. on relève que 82 % des enfants délinquants sont lecteurs assidus d'illustrés. Signe du malaise social, l'enfant attend de son journal le reflet de ses conflits de tous les jours.

— Les sanctions : « Les punitions collectives et le respect de la personne. » J. Toulemonde, « La nouvelle revue pédagogique », N° 3, déc. 50, montre les méfaits psychologiques d'une telle pratique. S'il est utile de développer l'instinct de solidarité, que ce ne soit jamais au prix d'une injustice.

— Le développement physique :

« Evaluation de la vitalité. » Ses indices, dans « L'Education physique », de G. Hebert, N° 15.

— Le développement des dons artistiques et le travail manuel :

« La poterie. » Compte rendu d'expérience à la Bastide. « Vers l'Education Nouvelle », N° 46, p. 17 à 23.

— Le développement intellectuel :

— « Géographie et humanisme. » « Bulletin des Amis de Sèvres », N° 7.

Etude du milieu : « Cueillettes utiles pour les oiseaux », par M. Rouchy, « Vers l'Education Nouvelle », N° 46 (p. 12 à 16).

Apprentissage de la lecture :

« Méthode naturelle ou méthode scolastique analytique. » C. Freinet, « L'Éducateur », N° 6, 1950, refait un plaidoyer en faveur de la méthode globale naturelle et met en garde contre les succès apparents et illusoire de l'autre méthode. Suit un exemple d'application de la méthode et une conclusion : « un élève ne sait vraiment lire qu'au moment où il lit globalement ».

Hors du cadre familial : colonies, maisons d'enfants, internats...

— « Un internat familial. » Une attachante description de l'école du « Gai

Savoir » (classes secondaires), par son directeur M. M. Bouts. « Educateur », N° 29.

Problèmes post-scolaires : orientation, culture, loisirs.

— Orientation professionnelle : L'organe de liaison entre les parents et les éducateurs de l'enseignement primaire public : « La famille de la région parisienne et l'Ecole » (N° 13 et précédents), publie dans chaque numéro une très utile page des métiers, dont la collection constituera un précieux recueil de monographies professionnelles.

DEPISTAGE ET REEDUCATION DES ANORMAUX

— « Les pervers. » Un numéro spécial de « Rééducation » (N° 24), 100 pages de réponses à une enquête.

— « Le difficile problème des enfants difficiles », le Dr Th. Simon : « Bulletin de la Ste Alfred Binet ». L'étude des enfants difficiles qui nous a appris sur le caractère à peu près autant que l'étude des adultes arriérés à l'égard de l'intelligence est passée historiquement par 3 étapes : on a d'abord simplement considéré ces enfants de mauvais sujets, puis on en a fait des malades ; enfin on a cherché la cause des troubles que présente l'enfant dans le milieu fréquenté par lui.

Les points de vue des différentes écoles sont bien mis en relief et le Dr Th. Simon indique comment finalement se faire opinion. (A suivre.)

— « Les enfants nerveux. » J. Toulemonde se propose de rassurer tant les parents que les professeurs et expose des méthodes qui donnent des résultats assurés, bien que lentement progressifs : « Pédagogie », N° 10, 1950.

— Rééducation mentale et motrice.

Dans une nouvelle publication de S. U. D. E. L. : « Les Cahiers de l'Enfance inadaptée », N° 1, M. Guilmain traite de la rééducation de l'écriture. Citons en outre des exercices très praticables d'orthopédie mentale et motrice.

— L'Etat actuel de l'Enseignement spécial en Belgique. Comment y remédier ? par G. Boon, « Revue Belge de Psycho-pédagogie », N° 49, qui conclut : nous ne sommes pas assez riches pour ne pas nous occuper des déficients. Des statistiques intéressantes pour qui veut comparer avec la France. Sont proposées comme mesures : Existence dans les centres importants (plus de 30.000 habitants), de « classes parallèles » pour enfants réguliers et enfants faiblement doués, d'une « classe de réadaptation » pour enfants retardés (c'est-à-dire ayant une lacune dans un domaine précis), d'une « petite école d'enseignement spécial » pour enfants déficients mentaux, comprenant au moins deux ou trois sections. Organisation de centres de dépistage.

J. D.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

● A. LE GALL : **Caractérologie des Enfants et des Adolescents** à l'usage des Parents et des Educateurs, coll. Caractères, dirigée par M. R. Le Senne, Paris, Presses Universitaires de France, 1950.

Quand M. Le Senne publia, il y a 5 ans, son grand **Traité de Caractérologie**, indépendamment même de la nature de la recherche, des résultats obtenus, de la constitution d'une science encore neuve, il attendait de son ouvrage deux conséquences qui lui paraissaient, et qui ont paru sans doute à beaucoup de lecteurs en découler naturellement. La première c'est que si la caractérologie ne va pas jusqu'à faire disparaître la psychologie en général et en particulier la psychologie de l'enfant, elle y intervient assez pour en infirmer dans une certaine mesure les résultats. Les lois psychologiques concernant le fonctionnement de la pensée, la vie affective, le développement mental, compren-

draient toutes sortes de modalités, d'exceptions même (et peut-être même au point de ne plus guère mériter le nom de lois) déterminées par les recherches caractérologiques. D'autre part si la caractérologie a une valeur en ce qui concerne les enfants et les adolescents, c'est-à-dire les individus soumis à l'éducation, il est clair que l'éducateur ne peut pas ne pas tenir compte de ce que la caractérologie lui apprend des importantes différences individuelles des éduqués (à l'école ou dans la famille), et doit utiliser, à côté de ce que la pédagogie lui enseigne, ce qu'il apprend de la caractérologie.

Ainsi la caractérologie, par son existence même, modifie la psychologie à la fois et la pédagogie.

C'est ce que vient d'essayer de montrer dans ce récent ouvrage, le second d'une collection dirigée par M. Le Senne, l'auteur M. A. Le Gall, en y réunissant une psychologie de l'enfant caractérologique et une pédagogie caractérologique.

Il y a repris les types décrits par Le Senne, et étudié successivement la psychologie et l'éducation des enfants nerveux, des sentimentaux, des colériques, des passionnés, des sanguins, des flegmatiques, des amorphes, des apathiques.

La partie descriptive, c'est-à-dire psychologique, ne mérite que des éloges. Non seulement M. Le Gall est dans ce domaine, dans lequel il fait intervenir le Rorschach, le T. A. T. et une littérature abondante, remarquablement informé, mais il y est à son aise et il s'y meut avec plaisir. Ses analyses des différents éléments caractérologiques sont fines et profondes, nuancées, et d'autant plus solides qu'elles s'appuient, outre sur cette bibliographie, sur un grand nombre de cas concrets, d'observations précises d'enfants et d'adolescents, que M. Le Gall a introduits dans son livre et qui le nourrissent et l'enrichissent. Observations qui constituent également un guide précieux, et que je crois maintenant, indispensable pour les parents et les éducateurs. Ils y trouveront, quand tel enfant présentera aux uns et aux autres un problème difficile, le moyen de déceler à quelle catégorie caractérielle l'enfant appartient, et par suite quelle attitude il convient de prendre à son égard.

Je crois d'ailleurs que c'est surtout d'une attitude qu'il s'agit, et je ne serais pas toujours d'accord avec M. Le Gall sur le rôle trop positif qu'il demande à l'éducateur. Une bonne hygiène mentale familiale et scolaire ne suffirait-elle pas pour porter remède aux cas les moins graves, et peut-être même à quelques cas graves ? C'est une des questions que cet ouvrage amène à poser, et elle suffirait déjà pour en faire voir l'importance, et la valeur.

R. C.

● Collection « VIES ET MERVEILLES. Signalons la parution d'un petit album remarquable tant au point de vue artistique que scientifique.

En une série de photos, qui se passent presque de commentaires, nous voyons défiler « Le Ver à soie » et ses métamorphoses (Photos de R. H. Noailles.) Album qui peut entraîner l'enfant à l'élevage de cet insecte, mais surtout, entre les mains de l'éducateur, être un excellent outil de travail pour répondre aux questions des élèves.

Pour paraître très prochainement :

« La Vie de la ruche ». — « Fleurs au bord des chemins ».

En préparation :

« Les marais et ses habitants ». — « Fleurs dans les champs ».

Editions SUN, 79, Champs-Élysées. Paris.

A. J.

VOUS DESIREZ L'EXTENSION DE L'EDUCATION NOUVELLE?... COMBIEN AVEZ VOUS TROUVE D'ABONNES NOUVEAUX ?

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



l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle
Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur :

D^r ANDRÉ BERGE — M^{lle} CARROI — M^{lle} R. CHÉDEVILLE — PIERRE DEFFONTAINES
— M^{me} DREYFLUS-SEE — D^r DUBLINEAU — HENRI VAN ETTEN — † M^{me} GUERITTE
— M^{lle} A. JACQUES — M^{lle} F. JASSON — M^{lle} LARY — M^{me} NIOX-CHATEAU

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et FRANÇOIS 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.

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

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

ABONNEMENTS 1950-51

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

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements	400 fr. par an
— de soutien	500 fr. —
TARIF POUR L'ÉTRANGER	500 fr. —

SUISSE

M^{lle} Camil JOZ-ROLAND, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

7 fr. suisses

BELGIQUE

M^{lle} Alice CLARET, 21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35

100 fr. belges

Prière de bien vouloir :

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

Collection de l'École Nouvelle Française

POUR LES ENFANTS :

Amélie DUBOUQUET

LE DICTIONNAIRE AUX MILLE IMAGES

Avec cet ouvrage, l'enfant apprendra presque tout seul à lire et fera joyeusement la découverte du monde. 280 fr.

MONSIEUR FEVE, LE JARDINIER

Vivante initiation à la grammaire. 75 fr.

LES CENT PROBLEMES DU PETIT POUCKET

Initiation au calcul par des problèmes concrets à dessiner, n'utilisant que de petits nombres. 140 fr.

Maurice BEGUIN

127 FICHES POUR L'ETUDE DES FRACTIONS

Expérimentées et mises au point par l'Institut J.-J. Rousseau de Genève pour que l'enfant fasse l'apprentissage des fractions par un travail individuel.
Sur bristol. 120 fr.
Sur carton. 200 fr.

POUR LES PARENTS ET LES EDUCATEURS :

G. ARMETT

EN REGARDANT MES ENFANTS VIVRE

« C'est l'esprit scientifique que je suis précisément tenté de louer dans cet ouvrage dont les qualités évidentes sont pourtant la fraîcheur et le charme d'une sensibilité merveilleusement féminine. » (Préface du D^r Berge). 190 fr.

Roger COUSINET

FAIS CE QUE JE TE DIS !

Ces conseils pratiques aux mères de famille, pleins de finesse et de compréhension, réunissent sous une forme agréable les articles de M. Cousinet parus dans la revue 110 fr.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'EDUCATION NOUVELLE

Comment orienter l'enseignement de l'histoire en utilisant les récentes découvertes de la science historique et les données nouvelles de la pédagogie. 240 fr.

D^r André BERGE

LE FACTEUR PSYCHIQUE DANS L'ENURESIE

Le problème des enfants qui se mouillent. 90 fr.

LA QUATRIEME SEMAINE PEDAGOGIQUE SUISSE

Compte-rendu des conférences et cours pratiques contenant une riche documentation sur l'éducation nouvelle. 90 fr.

AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE

Universitäts- und
ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

ANS