

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



l'école nouvelle *française*

NUMERO SPECIAL
SUR
LA GRAMMAIRE

●
M. AUDEMARS ... Le matériel éducatif de la
« Maison des Petits ».

●
EDUCATION FAMILIALE
R. COUSINET : Choses vues

●
Vie du Mouvement — Informations
Revue des Revues — Notices bibliographiques

J A N V I E R 1 9 5 0

C I N Q U I E M E A N N E E

N° 42



CLASSE ENFANTS DE 5 A 6 ANS GROUPE D'ENFANTS A LA RECHERCHE DU NOMBRE

NUMÉRO SPÉCIAL
SUR
LA GRAMMAIRE



L'ORTHOGRAPHE
ET LA GRAMMAIRE

LES conférences pédagogiques faites annuellement aux membres de l'enseignement primaire, ont eu cette année pour sujet l'enseignement de la grammaire. Ce n'est pas la première fois, ce n'est pas la dernière sans doute. Périodiquement des pédagogues, des éducateurs, des parents, des journalistes, constatent, ou croient constater, qu'on ne sait plus l'orthographe, poussent des cris d'alarme (1) et réclament énergiquement qu'une plus grande place soit redonnée à l'enseignement de la grammaire. C'est la fameuse *crise du français*, que l'on signale depuis plus d'un demi siècle, et à laquelle on propose régulièrement comme remèdes, soit un allongement de temps (comme on donnait autrefois, au petit bonheur, des fortifiants à un anémié), soit une transformation des méthodes, transformation d'ailleurs à laquelle ont consciencieusement et utilement travaillé, et attaché leur noms, un certain nombre de professeurs de France ou de Suisse, qu'il est inutile de citer.

Seulement je me demande si on ne confond pas des choses fort distinctes. Ce raisonnement : L'orthographe s'acquiert par l'apprentissage de la grammaire, or l'orthographe est insuffisam-

(1) Le dernier l'est par un professeur de lycée, M. Letessier, dans un article d'une virulence extrême, paru dans le N° de juillet-octobre de la *Revue Universitaire*. M. Letessier accuse tout le monde, et en particulier les partisans de la lecture globale « condamnés, dit-il, par tous les bons esprits », ce qui est une déclaration au moins surprenante.

ment acquise, donc il faut enseigner plus ou mieux la grammaire, me paraît pécher par la majeure qu'on présente comme un axiome ; or c'est cette majeure qu'il faudrait d'abord démontrer. Tout ce qu'on constate, c'est que, d'une part, les élèves acquièrent à l'école une orthographe plus ou moins exacte, que, d'autre part, ils possèdent des connaissances grammaticales plus ou moins étendues et plus ou moins précises. Mais on n'a pas encore établi de lien de causalité entre l'une et les autres, on se contente d'un parallélisme très vague. Sans doute, d'une façon assez générale, mais pas d'une façon absolue, les élèves qui font peu de fautes d'orthographe font aussi de bons devoirs de grammaire, savent à peu près la grammaire, mais on ne peut tirer de cette approximation la conclusion qu'ils font peu de fautes parce qu'ils savent leur grammaire, et cela reste à démontrer. Cela va de soi, dit-on. La grammaire étant l'art d'écrire correctement, qui possède cet art écrit correctement. Peut-être, mais il ne s'ensuit pas du tout que celui qui écrit correctement possède cet art. C'est cela qui est à prouver. Et précisément des expériences faites par moi-même (1) et par M. Davesnes (2) avec de nombreux enfants, et dans des milieux très différents permettent bien de penser le contraire, et d'affirmer que des enfants, par la lecture, et l'expression libre corrigée par le maître sans aucune référence à des règles grammaticales, peuvent arriver à posséder au bout de quelques années de scolarité une orthographe correcte.

Sans connaître la valeur de tant de travaux importants consacrés au problème de l'orthographe, ceux de Ph. Deschamps (3), par exemple pour ne citer que les derniers, ou de S. Roller (4), on doit bien constater que trop peu de recherches ont été pratiquées dans cette voie. Ce qu'il s'agirait de chercher c'est : a) si tous les élèves (et non pas seulement un certain nombre) font preuve à la fois de solides connaissances grammaticales et d'une orthographe correcte ; b) si (et ce serait évidemment une tâche difficile) cette orthographe correcte est due à l'application volontaire et réfléchie de ces connaissances grammaticales, ou bien si elle est simplement un ensemble de mécanismes montés sûrement grâce à des exercices répétés ; c) si les élèves, qu'ils écrivent correctement ou non, prennent conscience, non pas sans doute à chaque mot qu'ils écrivent, mais à chaque difficulté rencontrée, de la règle grammaticale permettant de résoudre cette difficulté, et n'ont pas recours à de simples tâtonnements.

Car c'est ici la position de l'éducation nouvelle qui est celle que nous avons adoptée dans cette revue. L'éducation nouvelle estime en effet que la réflexion sur un objet, que l'analyse d'un objet et l'intelligence de son fonctionnement ne sont possibles que lorsque l'enfant a pris conscience de l'objet en tant que tel (et

(1) cf « Une méthode de Travail Libre par groupes », R. Cousinet, 2^e éd.

(2) cf *Bulletin de la Société A. Binet*, 1938.

(3) *Les Qualités du français chez certaines catégories d'élèves*, Documents de Pédagogie et d'Orientation, Québec, 1947.

(4) *Les Enseignements d'une Dictée*. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant, N° 5, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

non pour l'utilité qu'il en tire ; qu'on pense aux définitions par l'usage de Binet) prise de conscience qui donne naissance à l'intérêt et au besoin de satisfaire cet intérêt. Il est inutile d'expliquer, et à plus forte raison de faire apprendre à un enfant de huit ans pourquoi le mot *souffle* s'écrit avec *z f* tant qu'il ne s'en est pas aperçu et s'en étant aperçu en ait demandé la raison, aussi inutile que d'expliquer à un enfant de trois ans pourquoi une table a quatre pieds s'il ne demande pas l'explication de cette quadrupédie. L'apprentissage de l'orthographe est une chose, l'apprentissage des règles grammaticales en est une autre (surtout si on tient compte du fait que beaucoup de ces prétendues règles ne sont que des généralisations, injustifiables logiquement, et même étymologiquement) .

« Quant à l'aide de la grammaire pour la maîtrise de l'orthographe, dit M. Roller en des termes auxquels nous souscrivons entièrement, dans la brochure citée plus haut, elle est moins importante qu'on ne l'a cru. La règle de grammaire est utile en ce sens qu'elle tente d'expliquer, avec plus ou moins de bonheur, l's du pluriel, par exemple, la terminaison *ent* du pluriel des verbes, l'*e* du féminin...., — mais *elle n'oblige pas* ou du moins elle le fait dans une faible mesure. Il en est d'ailleurs de même pour les règles purement orthographiques comme celle que nous avons déjà citée : « Quand deux verbes se suivent... » De tout cela, il résulte que ce qui compte pour l'acquisition de l'orthographe, ce sont surtout les exemples collectionnés par les enfants eux-mêmes, comparés, puis classés. La règle alors jaillit de cet examen, elle n'est plus imposée du dehors, mais découverte du dedans, inventée. Ainsi construite organiquement elle exprime une vérité à laquelle on ne peut se soustraire, *elle oblige* ».

Nous pensons donc que les élèves doivent acquérir l'orthographe d'abord, par la simple pratique, et les connaissances grammaticales ensuite et seulement quand ils ont pris conscience du mot existant en soi, comme objet de pensée, indépendamment de ce qu'il signifie. Pour dire toute notre pensée, nous croyons que l'acquisition de l'orthographe est surtout difficile aux enfants parce qu'on la leur enseigne, et qu'ils l'apprendraient beaucoup mieux s'ils n'avaient pas à l'apprendre.

Nous présentons ici de premières enquêtes, une observation et deux expériences, qui nous ont été adressées, et qui tendent sur un petit nombre d'élèves d'ailleurs, à chercher : *a*) quel parallélisme il y a entre la correction de l'orthographe et les connaissances grammaticales ; *b*) quelle est la valeur de ces connaissances grammaticales à la fin d'une scolarité ; *c*) si les enfants sont capables, avant tout enseignement grammatical, de voir et de corriger leurs erreurs orthographiques ; *d*) si des enfants, ayant reçu un premier enseignement grammatical, sont capables, non seulement de voir et de corriger leurs fautes orthographiques, mais encore de les analyser grammaticalement.

Roger COUSINET.

OBSERVATION

Dans une classe de garçons de fin d'études (enseignement primaire) comprenant une quinzaine d'élèves se préparant à l'examen du certificat d'études, il a été fait d'octobre 1947 à mai 1948, huit compositions d'orthographe consistant, selon l'usage, en dictée et en questions se rapportant au texte (seules ont été retenues les questions grammaticales). On a pris, au hasard, les cahiers de six élèves (âgés en moyenne de 13 ; 6). L'élève B. a fait les huit compositions ; M., Q., L., et R. en ont fait sept ; S. en a fait six.

Les questions consistaient dans l'analyse grammaticale d'un certain nombre de mots. Nous reproduisons ci-dessous les phrases contenant ces mots avec les mots soulignés dont les élèves devaient indiquer la nature et la fonction. En regard figurent leurs réponses (la nature des mots, qui a donné lieu à peu d'erreurs, n'est indiquée, que quand elle est inexacte). Nous donnons à la suite de chaque mot le nombre de réponses justes.

A. COMPOSITION D'OCTOBRE. UNE CHENILLE (5 copies)

1. Elle sort d'une touffe d'herbe	Complément de touffe	1 réponse
	Compl. indir. de sort	2 —
	Compl. de lieu de sort	1 —
	Apposition à touffe	1 —
	<i>Soit une réponse exacte sur 5</i>	
2. Elle se repose	Sujet de repose	5 réponses
	<i>Soit 5 réponses justes sur 5</i>	
3. Elle se repose	Compl. dir. de repose	2 réponses
	Sujet de elle	1 —
	Pas de réponse	2 —
	<i>Soit 2 rép. justes sur 5 (bien qu'il ne soit pas sûr que les deux élèves connaissent, ou se rappellent la forme pronominale).</i>	

B. COMPOSITION DE NOVEMBRE. LES VIEUX AU VILLAGE (6 copies)

4. Ils ne se hasardent pas dehors le matin.	Comp. circ. de temps	4 réponses
	Comp. circ. de lieu	2 —
	<i>Soit 4 rép. justes sur 6, et 2 qui peuvent être considérées comme justes en partie.</i>	
5. Tout résonne d'un bruit qui casse	Comp. indir. de résonne	3 réponses
	Sujet de casse	2 —
	Sujet de résonne	1 —
	<i>Soit 3 réponses justes sur 6.</i>	
6. Ils se regardent	Compl. dir. de regardent	4 réponses
	Sujet de regardent	1 —
	Sujet de ils	1 —
	<i>Soit 4 réponses justes sur 6.</i>	

C. COMPOSITION DE DECEMBRE. AU GRENIER (6 copies)

7. Un petit vent qui passait par là leur répond.	Comp. indi. de répond 3 réponses Pron. poss. M. s. comp. ind. de passait 1 — Sujet de un petit vent 1 — Pas de réponse 1 — <i>Soit 3 rép. justes sur 6 (plus une erreur sur la nature du mot).</i>
---	---

D. COMPOSITION DE JANVIER. LA PETITE VILLE (6 copies)

8. La Seine coule à ses <i>pieds</i> .	Comp. ind. de coule 6 réponses <i>Soit 6 rép. justes sur 6.</i>
9. Des bois <i>la</i> couronnent	Comp. dir. de couron- nent 4 réponses Art. déf. f. s. se rapporte à couronne 1 — Pas de réponse 1 — <i>Soit 4 rép. justes sur 6 (plus une erreur sur la nature du mot).</i>
10. La petite ville fut longtemps <i>guerrière.</i>	Attribut 5 réponses Comp. dir. de fut 1 — <i>Soit 5 rép. justes sur 6.</i>

E. COMPOSITION DE FEVRIER. RETOUR DE PROMENADE (6 copies)

11. Les hirondelles effleuraient les enfants de leurs <i>ailes</i>	Comp. ind. de effleu- raient — 5 réponses Comp. dir. de effleu- raient 1 — <i>Soit 5 rép. justes sur 6.</i>
12. <i>Ce</i> qui les entourait leur était familier	Sujet de était 1 réponse Sujet de entourait 1 — Adj. Indéf. accompagne les 1 — Sujet de entourait et de était 1 — Pas de fonction 2 — <i>Soit 1 rép. juste sur 6 (plus une erreur sur la nature du mot).</i>
13. <i>Ce</i> qui les entourait <i>leur</i> était familier	Comp. ind. de était fa- milier 2 réponses Comp. ind. de était 1 — Comp. dir. de était 1 — Sujet de était 1 — <i>Soit 2 rép. justes sur 6.</i>
14. Ils craignaient de ne jamais arriver à la maison où la mère faisait la soupe	Comp. circ. de lieu de arriver 5 réponses Comp. circ de lieu de craignaient et de fai- sait 1 — <i>Soit 0 rép. juste sur 6.</i>

F. COMPOSITION DE MARS. NOS OIES. (6 copies)

15. Elle tâtent du bec <i>tout</i> ce qui traîne	Pron. ind. m. s. modifie le verbe tâtent 1 réponse Pr. dém. sujet de traîne 3 — Adv. inv. sujet de traîne 1 — Adv. modifie le sens du mot traîne 1 — Soit 0 rép. juste sur 6. (avec cinq erreurs sur la nature du mot).
16. Elle tâtent du bec <i>tout ce</i> qui traîne.	Adj. dém. m.s. se rapporte à traîne 1 réponse Pron. dém. compl. dir. de traîne 1 — Pron. poss. compl. dir. de traîne 1 — Adj. dém. attribut de bec 1 — Pas de réponse 2 — Soit 0 rép. juste sur 6 (avec trois erreurs sur la nature du mot).

G. COMPOSITION D'AVRIL. LES MINEURS (4 copies)

17. Des gaz <i>qui</i> pesaient sur les yeux	Sujet de pesaient 4 réponses Soit 4 rép. justes sur 4.
18. Les <i>mèches</i> des lampes n'y mettaient que des points rougeâtres.	Sujet de mettaient 4 réponses Soit 4 rép. justes sur 4.
19. On ne distinguait <i>rien</i>	Pronom indéf. pas de fonction 2 réponses Adv. de négation pas de fonction 2 — Soit 2 rép. partiellement justes sur 4.
20. Une cheminée où la suie aurait amassé une nuit profonde.	Comp. dir. de aurait 4 réponses Soit 0 rép. juste sur 4.

H. COMPOSITION DE MAI. ARRIVEE A FEZ (3 copies)

21. <i>Rien</i> qui décèle une présence humaine.	Adv. de quantité pas de fonction 1 réponse Adv. de quant. modifie le sens de vide (mot d'une phrase précédente) 1 — Pron. ind. comp. circ. de quantité de décèle 1 — Soit 0 rép. juste sur 3.
22. <i>Rien qui</i> décèle une présence humaine.	Pas de fonction 1 réponse Sujet de décèle 1 — Compl. dir. de décèle 1 — Soit 1 rép. juste sur 3.

II

RESULTATS

Si nous examinons numériquement ces résultats, nous constatons d'abord qu'il y a eu 22 questions posées et 115 réponses. Sur ces 115 réponses 56, soit environ 50 %, sont justes.

Si nous classons les résultats par question, nous obtenons ceci :

Aux questions	2, 8, 17, 18,	il y a	100 %	de réponses justes
— —	10, 11,	—	83 %	— — —
— —	4, 6, 9,	—	66 %	— — —
— —	5, 7, 19,	—	50 %	— — —
— —	3,	—	40 %	— — —
— —	13, 22,	—	33 %	— — —
— —	1,	—	20 %	— — —
— —	12,	—	17 %	— — —
— —	14, 15, 16, 20, 21,	—	0 %	— — —

Cette répartition appelle d'abord les remarques suivantes :

On conçoit qu'aux quatre premières questions, relatives seulement à des noms ou à des pronoms sujets l'unanimité des réponses ait été bonne, mais alors on est étonné qu'à la 22^e question comportant exactement la même difficulté, et après sept mois de plus d'enseignement grammatical, une réponse seulement soit juste sur trois.

On conçoit qu'à la question 8, comportant seulement un complément indirect l'unanimité des réponses ait été bonne, on ne comprend pas pourquoi à la question 11, qui comporte exactement la même difficulté, il n'y ait plus que 83 % de bonnes réponses. Et on ne comprend pas davantage pourquoi l'élève L. qui a donné une réponse juste à la question 8 en donne une inexacte à la question 11. (La seule explication plausible étant que dans la phrase 8 le mot à analyser est précédé de la préposition *à*, qui n'est pas sujette à confusion, et entraîne presque automatiquement la conclusion : *complément indirect*, tandis que dans la phrase 11, le mot *ailes* étant précédé de la préposition *de*, qui peut être aussi article partitif, l'automatisme est moins solidement établi, et l'élève utilise sans discernement des mécanismes tout montés).

On conçoit le pourcentage des réponses à la question 20 qui présentait une réelle difficulté, probablement nouvelle pour la plupart des élèves. Mais la question 14 nous paraît simple. Seulement vraisemblablement les élèves n'ont pas réussi à désarticuler la phrase en ses deux fragments, et le mot *où* s'est présenté comme une sorte d'apposition au mot *maison* : *on arrive à la maison où*, et quand on est arrivé, on constate que la mère fait la soupe. Divers automatismes venus sans doute de lectures anciennes, d'anciennes analyses logiques avec souvenirs mal conservés ont freiné l'usage de l'automatisme : *complément indirect du verbe qui suit*.

Des confusions de ce genre expliquent sans doute les réponses aux questions 15 et 16. Les deux mots à analyser étant précédés de l'expression *du bec*, où le nom est complément indirect mais, par la forme, pourrait être complément direct, les élèves ont été troublés. Si on avait dicté simplement : *elles tâtent tout ce qui traîne*, peut-être les réponses auraient-elles été meilleures.

Il serait intéressant, mais trop long sans doute, d'étudier ainsi chaque réponse inexacte. On verrait par exemple comment l'automatisme qui attache un nom comme complément à un verbe, et le rôle que jouent dans l'apprentissage grammatical les verbes auxiliaires, entraînent : pour la question 13, quatre élèves sur six à ne pas voir que *leur* est le complément de *était familier* et non de *était* ; et pour la question 20, quatre élèves sur quatre, à ne pas voir (ce qui paraît encore un peu plus grave) que *nuît* est le complément direct de *aurait amassé*, et non de *aurait* (1).

Une première conclusion qu'il nous est permis de tirer est celle-ci :

Voici des élèves qui ont entre treize et quatorze ans, et qui ont donc reçu pendant six ou sept ans un enseignement grammatical. Ils sont évidemment de valeur inégale, mais, dans leur petit nombre, ils représentent bien une classe moyenne dans laquelle 50 % des élèves n'auraient pas suffisamment bénéficié de cet enseignement. Soit que (et nos lecteurs pourront mieux s'en rendre compte en pratiquant sur chaque erreur les analyses que nous avons seulement esquissées) les automatismes soient insuffisamment établis, soit que l'élève se laisse diriger par un automatisme quelconque, soit qu'il soit incapable de corriger une erreur possible par l'étude de la phrase dans laquelle se trouvait le mot à analyser, soit enfin qu'il n'ait jamais rien compris à l'enseignement qu'on lui donnait. Quelles qu'en soient les causes, six à sept ans d'enseignement grammatical aboutissent seulement à un résultats de 50 % favorable.

Si nous examinons maintenant non plus les résultats globaux, mais les résultats par élèves, nous trouvons ceci :

M.	(7 compositions),	3	réponses justes,	15	réponses fausses		
B.	(8 —),	12	— — —	10	— —		
Q.	(7 —),	13	— — —	7	— —		
S.	(6 —),	9	— — —	7	— —		
L.	(7 —),	8	— — —	12	— —		
R.	(7 —),	13	— — —	6	— —		

On voit que ces résultats par élève permettent de porter une conclusion un peu meilleure que les résultats globaux. Je dis seulement un peu meilleure, car si quatre élèves sur six, soit 66 % ont plus de réponses justes que de fausses, l'écart pour B. et S. est très faible.

(1) Cette importance de l'auxiliaire amène d'ailleurs à des résultats assez curieux dans une dictée que je n'ai pas utilisée, plusieurs élèves analysent *nés* dans l'expression : *ils sont nés* : attribut de *ils*.

Il serait évidemment en outre utile de tracer en quelque sorte un profil grammatical de chaque élève. Mais il n'y aurait là que des constatations sans expériences complémentaires. Il faudrait chercher par exemple pourquoi M. comprend le rôle de compl. ind. quand il s'agit d'un nom et pas quand il s'agit d'un pronom ; pourquoi Q. est incapable de trouver la fonction du mot *leur* dans la phrase : *un petit vent leur répond*, et pourquoi il la trouve dans la phrase : *ce qui les entourait leur était familier*.

Il y aurait d'ailleurs bien d'autres anomalies curieuses à examiner.

Deux élèves (question 9) écrivent : *des bois la couronne*, et analysent correctement le mot *la*, ce qui dénote une compréhension du sens malgré une graphie incorrecte (1).

Dans une composition que je n'ai pas utilisée, un élève, dans la phrase : *La route qui est taillée en bas de la montagne traverse le village*, analyse *montagne*, c. de lieu de *traverse*, simplement sans doute parce que les deux mots sont voisins.

Dans une autre dictée également non utilisée, dans la phrase : *Mes parents m'envoient passer quelque temps à la campagne*, un élève analyse le mot *m'*, *complément circonstanciel de lieu de campagne*, ce qui est une confusion singulière (expliquera-t-on que le verbe *envoyer* entraîne pour l'enfant l'idée, ou même plutôt l'expression de *complément de lieu* qu'il insère n'importe où).

III.

GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE

Examinons maintenant les rapports entre l'orthographe et les connaissances grammaticales.

Au point de vue grammatical les élèves se classent ainsi :

M.	a donné	18	réponses	dont	3	justes	soit	16,6	%
B.	—	22	—	—	12	—	—	54,5	%
Q.	—	20	—	—	13	—	—	65	%
S.	—	16	—	—	9	—	—	56,2	%
L.	—	20	—	—	8	—	—	40	%
R.	—	19	—	—	13	—	—	68	%

Soit :

1° R., 2° Q., 3° S., 4° B., 5° L., 6° M.

Pour les fautes d'orthographe, qu'il y a lieu de distinguer en fautes de grammaire et fautes d'usage les résultats sont les

(1) Nous pourrions en citer un autre exemple amusant. Dans la composition B. les élèves avaient à expliquer la phrase : *Ils sont si fragiles qu'ils ne peuvent sortir...* Un élève écrit *s'y fragilent* et donne une explication correcte.

suivants : comme tous n'ont pas fait le même nombre de dictées, nous donnons seulement la moyenne pour chaque catégorie.

Noms	Fautes totales	Fautes de grammaire	Fautes d'usage
M.	5,37	2,25	3,12
L.	4,14	2,57	1,57
B.	6	3	3
S.	4	2,14	1,86
Q	1,85	0,87	0,98
R	2,87	1,43	1,44

Les élèves se classent donc ainsi au point de vue orthographique :

1° Q., 2° R., 3° S., 4° L., 5° M., 6° B.

Classement des fautes de grammaire :

1° Q., 2° R., 3° S., 4° M., 5° L., 6° B.

On voit que ce dernier classement, qui nous intéresse surtout, ne correspond que partiellement au classement des connaissances grammaticales. Q., R., et S. ont une correction orthographique correspondant à leurs connaissances grammaticales ; il en est de même pour L. ; pour B. et M. la correspondance est inverse.

Nous ne pouvons que constater : M. a des mécanismes mieux montés avec une connaissance moins intelligente de la grammaire, alors que c'est l'inverse pour B. Pour les autres on ne peut aussi que constater que la correspondance est directe, sans pouvoir évidemment conclure qu'il y ait relation de cause à effet. Il faudrait reprendre des observations de ce genre sur de très grands nombres pour avoir au moins d'abord les éléments nécessaires à une recherche qui permette de réunir les conditions d'une solution, si elle est possible. Nous y convions vivement tous les lecteurs.

PREMIERE EXPERIENCE

Il s'agissait d'abord de rechercher si des enfants de 7^e de lycée sont capables de corriger leurs propres fautes d'orthographe. L'expérience a été faite avec 14 élèves de 7^e (âge moyen : 9) dont 10 n'ont encore reçu aucun enseignement grammatical, alors que 4 en ont reçu un commencement.

Le texte ci-dessous leur a été dicté.

« *Le soleil brille déjà de ses plus gais rayons. Les hommes partent en chantant. Les bergers sont heureux de la belle journée qui se prépare. Ils mènent les vaches au pâturage.*

Le texte leur a été ensuite remis pour qu'ils soulignent les fautes, et ils ont eu à répondre, sur deux colonnes, aux deux questions : *J'ai écrit* — *J'aurais dû écrire*.

Les résultats globaux sont les suivants :

Les élèves ont fait 108 fautes, soit en moyenne : 7,71 par élève. Ils en ont souligné 97, soit en moyenne : 6,9. Ils en ont fait figurer 90 dans la seconde colonne, soit en moyenne : 6,42. On peut donc en conclure que des enfants de cet âge, qu'ils aient reçu ou non un enseignement grammatical, sont capables d'apercevoir dans quelle mesure le mot qu'ils ont écrit diffère de la graphie correcte, et de copier la forme exacte.

Remarquons en passant que les fautes d'accent (*déjà*, *pâturage*) que beaucoup de correcteurs ne relèvent même pas, sont soulignées par les enfants dans une très grande proportion. M. qui ne voit pas son *soleille* souligne *déja* (sans accent) et *paturatione* (id.). C. souligne les deux fautes d'accent, mais pas *chantants*. R. souligne la faute d'accent de *paturage*, mais pas la faute de *aux*. T. souligne également les deux fautes d'accent, mais ne voit pas *guais*.

Résultats partiels :

Un élève a fait une faute. Deux : trois fautes. Un : cinq fautes. Deux : six fautes. Un : huit fautes. Un : neuf fautes. Quatre : dix fautes. Un : treize fautes. Un : quatorze fautes.

Les résultats par catégories, même sur d'aussi petits nombres, sont assez significatifs.

	Nombre de fautes faites	Nombre de fautes soulignées	Ont fait plus de 5 fautes	Ont fait moins de 5 fautes
Elèves ayant reçu un premier enseigne- ment grammatical (4)	32 moy. 8	27 moy. 6,8	3 soit 75 %	1 soit 25 %
Elèves n'ayant pas reçu d'enseigne- ment grammatical.	76 moy. 7,6	70 moy. 7	7 soit 70 %	3 soit 30 %

Il y aurait lieu évidemment de reprendre l'expérience sur un nombre beaucoup plus grand d'élèves, et nous y invitons nos lecteurs. De celle-ci on peut tirer une conclusion au moins provisoire à savoir qu'au point de vue de la correction orthographique il n'y a pas de différence sensible entre les élèves qui ont appris un peu de grammaire et ceux qui n'en ont pas appris du tout. En remarquant toutefois qu'il y a une faible supériorité du côté de ces derniers. Cette supériorité apparaît mieux d'ailleurs si on examine un cas particulier, celui du membre de phrase : *les hommes partent*. Il est peu douteux que les quatre élèves qui ont reçu un premier enseignement grammatical n'aient eu l'attention attirée sur cette règle, une des premières qui leur sont enseignées, alors que les dix autres n'ont qu'une connaissance empirique de la forme correcte. Or deux seulement des grammairiens, soit 50 %, alors que six, soit 60 %, des non-grammairiens, écrivent correctement le verbe. Encore une fois il faudrait poursuivre des recherches de cet ordre sur de plus grands nombres.

DEUXIEME EXPERIENCE

La seconde expérience a été faite dans la classe de 6^e nouvelle comprenant dix élèves (âge moyen : 10 : 7) ayant déjà reçu un premier enseignement grammatical. Le texte suivant leur a été dicté :

Le soleil s'inclinait déjà dans le firmament radieux ; un souffle de brise caressa les joues et le cou des jeunes voyageurs, qui, rafraîchis et ranimés, poursuivirent hardiment leur voyage. Pour mieux marcher, ils chantaient en se tenant par la main, et ils raient de voir devant eux s'agiter leurs deux ombres unies.

On a ensuite remis le texte à chaque élève qui a seul souligné les mots mal orthographiés, et a dû répondre ensuite, pour chacun de ces mots à trois questions : *J'ai écrit : J'aurais dû écrire : Pourquoi aurais-je dû écrire ainsi ?*

Il y a eu au total 65 fautes (dont 4 qui n'ont pas été vues par les auteurs) ainsi réparties : 1 faute (1 dictée), 3 fautes (1), 4 fautes (2), 6 fautes (2), 7 fautes (1), 9 fautes (2), 16 fautes (1). La moyenne est donc de 6 fautes 1/2, et de 5 1/2 seulement si on ne tient pas compte de la dictée à 16 fautes (l'enfant présente certainement des troubles particuliers).

Trente-quatre réponses ont été données à la troisième question.

Les mots qui ont donné lieu aux fautes les plus fréquentes sont *caressa* (5 fautes), *rafraîchis* (11 fautes), *s'agiter* (8 fautes), *souffle* (5 fautes), *ranimés* (4 fautes), *tardivement* (2 fautes).

Donc pour la réponse explicative, on voit qu'en ce qui concerne ce qu'on appelle les *fautes d'usage*, il n'y a qu'à faire appel à une constatation, les recherches étymologiques, si souvent contestables d'ailleurs, étant impossibles aux enfants. Le mot *souffle* doit s'écrire avec deux *f* parce qu'on le trouve écrit ainsi dans les livres : les élèves n'en peuvent voir d'autre raison. C'est ainsi que quelques-uns écrivent tout naturellement : j'aurais dû écrire *caressa* (au lieu de *carressa*) parce que *caresser* ne prend qu'une *r* ; j'aurais dû écrire *rafraîchis* (au lieu de *rafrechis*) parce que *rafraîchir* prend *ai* ; j'aurais dû écrire *hardiment* (au lieu de *ardiment*) parce que *hardiment* commence par une *h*. Une élève, même, à propos de ce mot, déclare qu'elle ne savait pas.

Mais le besoin de justification, créé par un enseignement où n'a pas toujours été abandonnée la chimère du parallélisme logico-grammatical apparaît ici d'une façon inattendue et fait écrire aux élèves des sottises :

« J'aurais dû écrire *caressa* avec un seul *r* parce que l'*r* est entre deux voyelles ».

« J'aurais dû écrire *hardiment* avec une *h* parce qu'on met toujours une *h* devant une voyelle ».

« J'aurais dû écrire *radieux* avec une *x* parce que les mots se terminant par *eu* prennent une *x* ».

« J'aurais dû écrire *souffle* (au lieu de *soufle*) parce que pour la prononciation il faut 2 *f* ».

On voit comment dans toutes ces réponses se mêlent d'une façon fâcheuse la fabulation, le désir de justification, la peur peut-être d'être puni si on ne justifie pas, les souvenirs confus de notions grammaticales qui n'ont été retenues d'une manière ni claire ni distincte. Ajoutez à cela le nombre de fautes qui ne sont pas expliquées par les élèves. On a ainsi le droit au moins de mettre en doute le rapport entre l'enseignement grammatical et l'orthographe et d'estimer qu'il soit difficile d'affirmer que l'un conduit nécessairement à l'autre.

On pourrait faire d'autres constatations troublantes. L'élève qui a fait 16 fautes, qui n'a répondu correctement à aucune question explicative, qui écrit : *mieu*, ils *riers*, leur deux ombres. écrit correctement le *firmament radieux*, et *poursuivirent hardiment leur voyage* où plusieurs de leurs camarades ont achoppé. Plusieurs écrivent bien *marcher*, mais *s'agité* ou *s'agités*. Un écrit bien *ranimés*, mais *rafraîchies* (en expliquant qu'il ne faut pas d'*e* parce que c'est au singulier).

On voit là des faits analogues à ceux qui ont été relevés dans l'observation précédente, et qui donnent à réfléchir.

Il semble, par ailleurs, qu'on puisse tirer de cette expérience les conclusions suivantes :

1 — Tous ces élèves sont capables de comparer ce qu'ils ont écrit avec ce qu'ils auraient dû écrire, et de corriger leurs fautes (le nombre des oublis est négligeable).

2 — Pour 50 % environ des fautes, les élèves ont fourni des explications. Cette proportion peut paraître faible, mais il faut

reconnaître qu'il n'y a là qu'une approximation de valeur assez faible. L'expérience aurait besoin d'être complétée par une autre portant sur les mots bien orthographiés. On demanderait aux élèves de souligner les mots correctement écrits et d'expliquer pourquoi ils les ont écrits ainsi. Malheureusement le départ est difficile à faire entre ce qu'un enfant écrit automatiquement et ce qu'il écrit après réflexion, en griffonnant sur son buvard deux ou trois formes du même mot et en choisissant celle qui lui paraît la meilleure. Mais avec des précautions, en usant de dictées individuelles, en arrêtant la dictée à chaque mot et en interrogeant chaque fois l'élève, on peut arriver à réaliser une expérience utile.

3 — Les explications fournies témoignent de confusions dues à un enseignement mal digéré, dues également à l'apprentissage par les élèves d'un trop grand nombre de règles grammaticales, dont plusieurs ne sont que des pseudo règles et ne devraient donner lieu qu'à un exercice.

NOS CONFÉRENCES

●
JEUDI 12 JANVIER 1950, à 16 heures

L'Education nouvelle et la rééducation des délinquantes
Expérience de Brécourt
par
Mlle Riehl, directrice

●
JEUDI 26 JANVIER, à 16 heures

Un film sur la Méthode Decroly
présenté par **Mlle Claret**
Inspectrice de l'enseignement primaire belge

●
JEUDI 9 FEVRIER, à 16 heures

Danses populaires
dirigées et présentées par **M. Palau**
et son groupe de danseurs et danseuses

●
SALLE DE LA SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIE

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

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

aidez-nous à faire connaître ces conférences.

LE MATÉRIEL ÉDUCATIF DE LA "MAISON DES PETITS"

Nous avons le plaisir de présenter à nos lecteurs le matériel créé à la « Maison des Petits » annexe de l'Institut Rousseau à Genève, par Mlle Audemars et Mlle Laffendel, et utilisé déjà depuis de longues années, en Suisse et hors de Suisse. Grâce à notre entremise il vient d'être édité en France. On pourra le voir à notre Centre de Documentation. Nous avons demandé à l'auteur, de bien vouloir exposer ici et dans le prochain numéro, l'esprit et les caractères de ce matériel.

PAR L'ACTION A LA PENSÉE

LE CHEMIN QUI MENE AU NOMBRE

EN avril 49, nous fûmes sollicitées par la maison d'édition « Didier-Richard » de Grenoble d'exposer notre collection de jeux d'expériences au Congrès de l'association des institutrices maternelles de France.

Ce congrès, admirablement organisé par Madame l'inspectrice Dufresse, avait pour but particulier de mettre en relief toutes les recherches et tous les progrès réalisés dans le domaine de l'enseignement du nombre au sein des classes maternelles de France.

Dans sa conférence, le professeur Jean Piaget éclaire de façon toute spéciale, le problème de « la genèse du nombre chez l'enfant ».

Madame l'inspectrice Dufresse est une fidèle amie de notre « Maison des Petits » depuis de longues années. Nous devons ajouter les noms de personnalités connues du monde pédagogiques français : Mesdames les inspectrices générales Herbinière-Lebert et Boscher qui depuis toujours ont témoigné une touchante amitié à notre maison et à ses patientes recherches. Quoique les trois journées du congrès fussent richement remplies, madame l'inspectrice Dufresse mit plusieurs heures à part pour un exposé

des expériences faites dans notre « Maison des Petits » de 1941 à 1945. Tous les auditeurs purent à loisir examiner les jeux de nombres disposés dans la vaste salle d'une des nombreuses salles des écoles maternelles de Lyon.

Et voici, choisies parmi beaucoup d'autres pensées émises, au cours de cette causerie, quelques premières données concernant nos travaux pédagogiques.

Dans ce premier contact intime d'éducatrices il fut bon de révéler tout d'abord que notre début d'activité à Genève fut déployé dans des classes enfantines semblables aux classes maternelles de France. Ces classes aux effectifs nombreux nous ont imposés les mêmes difficultés et les mêmes obstacles pendant bien des années. C'est en examinant quotidiennement ces obstacles et ces difficultés, en cherchant sans cesse des moyens pour y remédier que le chemin s'est éclairé. Dès ce moment une observation sagace des besoins immédiats de l'enfant s'est imposée à nous. Chaque jour les erreurs se dressant mieux en relief nous dictaient les modifications à apporter dans l'environnement de l'enfant.

Déjà dans nos classes enfantines officielles, de 1908 à 1914, nous eûmes la joie de faire quelques premières réalisations. Nous suivions à l'Université les cours du grand psychologue genevois Edouard Claparède et nous nous étions arrêtées particulièrement à un de ses principes : « Ne pas nuire ». Nous nous sommes soumises à cette loi jour après jour. Puis vint l'année 1912 où Genève vit l'ouverture de l'Institut Rousseau fondé par Edouard Claparède et son ami Pierre Bovet. Dès ce moment l'une de nous fut appelée à donner des cours d'éducation infantine.

En 1914 la direction de la « Maison des Petits » nous fut confiée, et aux côtés de ces deux hommes éminents toutes nos créations furent largement soutenues. Au fur et à mesure de leur réalisation, nos jeux d'expériences, et de découvertes, furent lancés par l'Institut J.-J. Rousseau sous le titre « Collection Discat ».

Aujourd'hui nous nous bornons à n'en citer que quelques-uns. Par exemple :

A) *L'abaque des 55 boules* qui fait le bonheur des bambins de trois ans déjà à cause des couleurs éclatantes de ses boules, et qui tient en réserve tant de découvertes pour les plus grands. C'est un problème de couleurs, de formes, de décorations bien avant d'être une étude du nombre. La main, l'œil sont captivés et entraînés sans cesse dans des exercices de perception de grandeur, de quantités, de relations, des dispositions ornementales qui conduisent l'enfant sur le chemin du nombre.

B) *Le plateau des 66 blocs*. Tout pour satisfaire la passion des petits constructeurs. De la première perception des dimensions, l'enfant va droit à la conception du nombre ; mais, cet aboutissement est seulement en relation avec ses possibilités de compréhension et d'assimilation. Durant la période de construction, une habileté manuelle se développe et se perfectionne. Les mouvements requis pour ces échafaudages de plus en plus artistiques sont loin d'être étrangers à l'acquisition du nombre.

C) *La planche des 100 boules.* Ces dernières, laquées en dix couleurs, offrent à nouveau, à la main et à l'œil une activité féconde. Partant de simples compositions décoratives, l'enfant se trouve initié à la notion de quantité, à l'espace que réclame la quantité. Toutes les opérations sont encloses dans ce jeu qui conduit de l'action à la pensée.

D) *Les piles de disques.* Encore de quoi passionner l'incessante activité des plus petits et déclancher le goût du nombre chez les plus grands. Les exercices sont des plus variés et conduisent l'enfant jusqu'à dix ans dans toutes les opérations.

Nous ne donnons aujourd'hui qu'une courte introduction, le numéro de février apportera le complément psychologique nécessaire. Disons seulement que ce matériel libère l'enfant et l'éducateur de tout travail rigide et qu'il est utile autant à l'éducation du caractère qu'à une discipline de la pensée.

M. AUDEMARS.



ÉDUCATION FAMILIALE

CHOSSES VUES

UNE petite fille de trois ans environ est debout près de sa mère arrêtée devant une devanture. Elle fait quelques pas en sautillant. Sa mère lui dit : « Reviens, voilà un autobus ». Or, aucun autobus n'est en vue. Et, sauf dans des cas tout à fait exceptionnels, les autobus ne se promènent pas sur les trottoirs.

La mère a eu peur, comme elle fait chaque fois que son enfant s'éloigne d'elle, même de quelques pas. Elle a usé d'une précaution instinctive, et, croyant que la peur est bonne conseillère et préservatrice (quand on a très peur, on est immobilisé), elle a dit un mensonge.

Elle a eu tort.

Non que la petite fille pense à considérer sa mère comme une menteuse. A son âge on ne va pas jusque-là. Mais, si elle est émotive, elle a en effet eu peur. Et elle aura peur chaque fois qu'elle verra un autobus, à quoi il faut pourtant que s'accoutume

un enfant parisien. Au lieu de tenir l'autobus pour une machine obéissante, bien guidée, aux mouvements prévisibles, elle le prendra pour une sorte de monstre capricieux qui peut tout à coup se hisser sur un trottoir et vous écraser. Elle aura peur d'un autobus, quand elle en verra un, et même quand elle n'en verra pas. Elle aura constamment peur. La peur n'est pas une bonne préparation à la vie.

Ou bien la petite fille est une flegmatique, qui ne s'émeut pas parce qu'elle a entendu plus de vingt fois sa mère faire de semblables réflexions, parce qu'elle sait, par expérience, que les autobus ne se promènent pas sur les trottoirs, et parce que, dans le cas particulier, elle a constaté qu'il n'y en avait même pas sur la chaussée. Alors elle prendra l'habitude de ne donner aucune attention aux propos de sa mère et de vivre insouciant. Et l'insouciance n'est pas non plus une bonne préparation à la vie. Et il n'est pas très bon pour une mère de faire à son enfant des recommandations inutiles, ni pour un enfant de s'habituer à ne tenir aucun compte des recommandations de sa mère.

L'insouciance ou la peur, pour l'éducation ne valent pas mieux l'une que l'autre. Dans ce cas particulier, dont j'ai été témoin, la petite fille m'a paru avoir de fortes tendances à l'insouciance, mais il est évident que la mère désirait, comme sans doute en d'autres cas semblables créer et entretenir la peur. La peur est précieuse, elle paralyse, comme je disais plus haut. L'enfant qui a peur ne s'aventure pas, ne s'éloigne pas, ne part en quête de rien, ne s'intéresse à rien, il reste « dans les jupes de sa mère ». Les mères devraient bien penser qu'à la longue c'est une position aussi incommode pour la mère que pour l'enfant.

Et puisqu'il faut quelquefois parler sérieusement, rappelons une fois de plus les dangers d'une éducation qui crée la peur, le ridicule d'une éducation qui essaie de la créer et n'y parvient pas. Permettons aux enfants d'acquérir une notion exacte de l'autobus et ne lui disons pas de mensonges.

Roger COUSINET.

VIE DU MOUVEMENT

Petite chronique de « La Source » : construite avec les parents

Une école qui double son effectif à la rentrée d'octobre — comme cela vient de se produire pour « La Source » — n'est pas sans rencontrer des difficultés. Le premier trimestre les résoud peu à peu : les enfants se calment, s'intègrent à la communauté, prennent leur rythme propre de travail. Ceux qui avaient un « passé » scolaire l'oublient, et s'étonnent moins de ce qu'ils peuvent faire chez nous. (Il y aurait beaucoup à dire sur ce passage des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles que nous avons à faciliter aux élèves, nous y reviendrons). Mais, parallèlement à cette tâche auprès des petits, une autre tâche moins facile nous presse : amener les parents à une vraie collaboration avec nous.

La partie semble belle, aux éducateurs qui nous visitent, quand nous leur expliquons : « La majorité des parents nous donnent leurs enfants parce qu'ils désirent pour eux les « méthodes nouvelles », et non par commodité ou convenance. » La partie semble déjà gagnée : « Vous avez les parents avec vous ? alors tout va bien ! » Non ! Si nous avons la joie de partir avec la confiance des familles et une certaine compréhension, il faut avouer qu'à l'usage le travail commun s'avère délicat et exige de part et d'autre un effort réel et du temps. En somme, éducateurs et parents doivent réaliser entre eux cette atmosphère détendue, ce climat de respect mutuel, de sympathie, de recherche, de « laisser trouver » qui caractérisent les classes nouvelles. C'est plus long et moins aisé que dans les écoles traditionnelles.

Or, nous les adultes — avouons-le — nous ne sommes pas simples, nous ne savons pas écouter, nous nous étonnons qu'autrui ait un mode de vie ou de pensée différent du nôtre, nous pénétrons mal les difficultés qui ne nous touchent pas de très près. Alors cela donne :

Côté parents :

Madame X... à son fils de onze ans : « Je ne comprends pas qu'on t'oblige à porter un tablier ou une salopette en classe. C'est bon pour les bébés. Je ne t'en achèterai pas ! »

(Comment voulez-vous, Madame, que votre fils accepte et suive le règlement élaboré par sa propre classe, et pour des choses importantes, si vous ne vous pliez pas à des détails d'un règlement de maison ?).

Madame Y... à sa fille de sept ans : « Comment ! on ne te fait pas faire de divisions à deux chiffres ? Mais ta cousine qui est dans la même classe ailleurs, a commencé depuis deux mois ! »

(Si vraiment vous désirez des explications sur ce « retard » apparent, venez nous confier votre inquiétude, ne créez pas un malaise chez l'enfant).

Madame Z... dans une boutique avec ses deux enfants qui voient entrer leur professeur : « Tenez-vous bien, voilà Mademoiselle B... »

(Pourquoi faire montre d'une autorité que vous n'avez pas et dissimuler votre impuissance à être entendue ?).

Côté maîtres :

Deux jardinières entre elles : « Depuis dix jours, nous disons à Philippe d'emporter ses chaussons troués à la maison. Il les rapporte dans le même état. A quoi pense sa mère ? »

(Sa mère est allongée, attendant un enfant, débordée par une organisation familiale nouvelle à trouver).

La directrice : « Comment expliquer à cette maman que son petit garçon a un quotient intellectuel inférieur à la moyenne ? Jamais elle ne comprendra, elle n'acceptera.

(La maman compréhensive a répondu : « Pourquoi craignez-vous de me dire ce qui est un fait et ne blesse ni vous ni moi ? »).

Dans une réunion de parents, un père inquiet : « Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez supprimé les bulletins de liaison hebdomadaires de l'an dernier ? »

Il y a une attitude facile :

- de la part des parents : « Après tout, de notre temps c'était moins compliqué et ça marchait aussi bien. »
- de la part des éducateurs : « Les progrès de la psychologie infantile nous prouvent qu'il faut agir de telle façon... » s'en suivent force considérations avec termes savants et impénétrables.

Ce sont des attitudes que j'appellerai « droites » ou « fermées » elles n'aident pas à avancer. Au contraire, l'attitude « penchée », « ouverte », empreinte de respect, l'explication franche, aboutit à une conclusion positive : « pour l'enfant, qui nous réunit, il y a ceci, ceci à entreprendre. Allons-y ». Peut-être la conclusion est-elle moins dynamique que l'un ou l'autre ne le souhaitait en provoquant cette explication, la pierre moins importante qui grandira l'édifice, mais, en tous cas, elle sera posée par des mains accordées. Cela l'enfant le sentira tôt ou tard.

(à suivre)

F. JASSON.

NOS CONFERENCES

Notre première conférence a eu lieu, ainsi que nous l'avions annoncé, le 15 septembre, à la Société de Géographie. Cousinet y a parlé de la **communauté familiale**. Il a rappelé comment la famille est trop souvent étudiée sous son aspect moral, présentée comme un groupement comportant pour ceux qui le composent un certain nombre de devoirs réciproques. Cette conception traditionnelle risque de faire perdre de vue le fait que la famille est un groupement **naturel** donnant naissance, avant toute considération morale, à l'obligation naturelle pour ses membres, de vivre ensemble, sans se heurter, d'ajuster les affectivités diverses et les personnalités distinctes pour qu'elles composent, harmonieusement, cette personnalité qu'est la personnalité familiale. La famille ne peut être une vraie communauté qu'à condition que s'effectue cet ajustement de ses différents membres. Or, si le problème se pose entre les époux, il présente deux difficultés nouvelles avec l'arrivée des enfants. D'abord comme ceux-ci se développent, et donc changent, ce n'est pas une place, mais plusieurs places diverses qu'il faut successivement leur donner, suivant la diversité de leurs besoins affectifs. En second lieu, ils désirent à la fois, et sont frustrés si ce besoin n'est pas satisfait, faire partie de la famille, et conserver une indépendance, qui se manifeste particulièrement à certains âges critiques, et qui s'oppose évidemment à cette participation. L'enfant est frustré, et son développement donc compromis, s'il n'est pas agrégé à la communauté familiale, il l'est également s'il n'a pas, au sein de cette communauté, une place qui, matériellement et spirituellement, lui soit propre, et où il puisse agir en toute liberté. Il semble que le meilleur moyen de concilier ces contradictoires soit de respecter cette activité à laquelle un isolement est si souvent nécessaire, et en même temps de faire régner dans la famille, par l'attitude des parents, par l'observance régulière des fêtes familiales, par les rapports mutuels, un tonus affectif tel que l'enfant se sentira à la fois un individu et un membre d'un corps social.

INFORMATIONS

Mme M. Montessori, actuellement à Paris, a été reçue le mois dernier au Cercle Interallié par M. Joxe, Directeur des Relations Culturelles au Ministère des Affaires Étrangères. Au cours de cette réunion la croix de la Légion d'Honneur a été offerte à la grande éducatrice par M. Sarrailh, Recteur de l'Académie de Paris.

Madame Montessori a inauguré le 6 décembre le cours Montessori organisé par Mme J.-J. Bernard par une conférence consacrée à l'importante question de la discipline dans l'éducation nouvelle.

Sous la présidence de Mme Canivet, du Centre d'études et de recherches psychotechniques du Ministère du Travail, il s'est constitué à Paris une **Association professionnelle des anciens élèves de l'Institut Rousseau de Genève**. Elle a pour but d'unir ses membres, de maintenir parmi eux l'esprit de recherche et d'intégrité scientifique cher à l'Institut, de faire connaître davantage en France les formations générales et spécialisées assurées par le centre genevois. On sait le rôle que l'Institut Rousseau a joué dans l'éducation nouvelle dès sa fondation en 1912 et combien d'animateurs de l'école active elle a formés pour tous pays. L'association a son siège chez M. Goldfeil, 160, rue du Temple, Paris (3^e).

NOTE DU SECRETARIAT. Nous vous prions de bien vouloir veiller à :

- écrire lisiblement vos noms et adresses ;
- indiquer s'il s'agit d'un abonnement ou d'un réabonnement, et en général la destination de vos mandats ;
- rappeler l'ancienne adresse (joindre une bande) en cas de changement d'adresse, et ne pas oublier d'envoyer 20 frs pour les frais.

REVUE DES REVUES

Les revues accordent ce mois une assez large place aux comptes rendus d'expériences et font ressortir la nécessité d'une bonne formation et des parents et des maîtres pour que les résultats s'améliorent.

L'Expérience des classes nouvelles du second degré.

Le bilan de quatre années d'éducation nouvelle présenté sous forme de monographie par des chefs d'équipe (A.N.E.C.N.E.S., oct. 49) montre que l'éducation nouvelle est maintenant un fait acquis et qu'elle produit déjà des effets très appréciables. Mais ce succès, s'il veut être total exclut les demi-mesures (refonte des programmes, extension de l'éducation nouvelle à toute la carrière scolaire, formation pédagogique des maîtres). Car lorsqu'on demande aux maîtres des classes nouvelles d'orienter les enfants, d'après leur caractère et leurs aptitudes plus ou moins cachées, de scruter le comportement individuel et social de leurs élèves et d'en tirer des conclusions valables pour l'avenir, il serait normal de donner au personnel universitaire chargé d'une pareille responsabilité la préparation qui permettrait d'y faire face.

Maîtres bien formés ou psychologues scolaires ?

Dans ces mêmes cahiers de l'A.N.E.C.N.E.S. un autre chef d'équipe s'adresse à M. Zazzo, psychologue et psychotechnicien bien connu : « Parallèlement à la psychologie pure doit exister une psychologie profondément engagée », c'est dire que la création de psychologues scolaires déchargés de

toutes fonction éducative et représentant en somme la psychologie pure et dégagée nous paraît une heureuse initiative dans la mesure où nous trouvons en eux des interlocuteurs compréhensifs, des informateurs spécialisés mais ne serait-il pas préférable d'organiser la fonction de chef d'équipe et d'envisager une préparation véritable à cette tâche que de créer des psychologues déchargés de toute fonction enseignante ? ». C. Freinet (L'Éducateur N° 5) se montre encore plus sévère et cite ce cas : « Tel écolier est instable, incapable de fixer un moment son attention. Il n'est justifiable que de la classe de perfectionnement « mais, que cet instable pénètre dans une de nos classes vivifiées où il découvre des sujets d'intérêt profond... et vous le verrez s'obstiner pendant des heures à un effort que nous pouvons à bon droit qualifier d'héroïque... » On comprendra dès lors, que, sans les rejeter en bloc, nous tenions pour suspectes toutes les observations, les mesures, les enseignements des psychologues et des psychiatres et des pédagogues qui n'ont vu qu'un aspect des individus à guérir ou à former, que nous devons les faire passer nécessairement par l'étamine de l'activité et de la vie et que nous ayons de ce fait, sinon tout à refaire, du moins tout à réajuster.

Et la formation des parents ?

Si le docteur A. Spitz répond par l'affirmative à la question « Les parents sont-ils nécessaires ? » (Psyché N° 34) et fonde cette assertion sur des expériences qu'il a menées avec soin aux U.S.A., Madame Niox-Chateau (Vers l'Éducation Nouvelle N° 37) poursuivant ses exposés sur la « Nouvelle Ecole » de Boulogne nous montre comment elle a su associer les parents à la vie matérielle de l'école et créer une collaboration très fructueuse. Une salle aménagée dans les locaux par un père de famille assemble chaque semaine les mamans qui s'initient là, à la couture, à la cuisine et se livrent à des besognes utiles à l'amélioration de l'école. Parallèlement une réunion mensuelle qui rassemble une trentaine de parents permet d'envisager certains problèmes pratiques concernant la vie de l'établissement et ensuite de les tenir au courant des activités des classes. La première année ils se contentaient d'écouter ; en deuxième année, ils posent des questions — et intéressantes — et discutent. Ils ont aussi pris conscience des difficultés et des responsabilités de leur tâche et apportent une aide efficace aux éducateurs en leur permettant de mieux connaître le milieu familial des enfants, le caractère de leurs proches, et le problème d'adaptation qu'ils ont à résoudre.

Jacques DELMONT.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- F. ZUZA : **Alfred Binet et la Pédagogie expérimentale**, Louvain, E. Nauwelaerts et Paris, I. Vrin, 1948.

M. R. Buyse, le psychologue belge bien connu, se propose de publier une collection d'**Études et Recherches de Pédagogie expérimentale**. Il est naturel que le premier volume de la collection soit consacré à l'œuvre de A. Binet, en qui Claparède salue « un des créateurs de la pédagogie expérimentale », et qui, il y a 50 ans, posait le problème à l'étude et à la solution duquel il devait consacrer la plus grande partie de sa vie. M. Zuza, l'auteur du volume, s'est acquitté consciencieusement de la tâche qui lui était confiée. Il a dépouillé son auteur, il a lu les ouvrages ou articles de revue, se rapportant à son sujet, mais il a surtout le mérite d'avoir exactement limité ce sujet, d'en avoir écarté ou seulement indiqué ce qui était plus psychologique que pédagogique (l'échelle métrique de l'intelligence par exemple), et d'avoir ainsi tenu ce que promettait son titre. A ce point de vue son ouvrage constituera pour l'étudiant de pédagogie, un manuel précieux, commode et bien informé.

On sait quelle a été la tentative de Binet. Prudent et réaliste, plus savant que philosophe, minutieux, ami des « petits faits », des expérimentations et des vérifications portant sur des problèmes restreints, précis, auxquels on peut apporter une solution comportant des mesures également précises, il a été frappé de bonne heure du fait que la pédagogie était encore le domaine de l'opinion. Sur le surmenage, la fatigue intellectuelle sur l'enseignement de l'orthographe ou de la lecture, s'entrechoquaient des affirmations qui ne reposaient ni sur des expériences ni même sur des observations. Binet estima qu'il était inutile de continuer à avancer dans cette voie, et que, puisque la pratique pédagogique consistait en une action à laquelle des élèves étaient soumis et qui utilisaient certains procédés, on pouvait **expérimenter** la valeur, le rendement de ces procédés, puis, en généralisant, de cette action, et constituer ainsi une **pédagogie expérimentale**. Si cette constitution était possible, les praticiens, c'est-à-dire les éducateurs, sauraient avec précision ce qu'ils peuvent attendre d'une façon générale de la méthode qu'ils emploient, et par cela même ils prendraient l'habitude de choisir une méthode déterminée avec précision et de s'y tenir. En outre Binet estimait que la pédagogie expérimentale doit pouvoir contrôler le **rendement** des méthodes, de manière que là aussi on ne se contente pas d'appréciation vague. S'il est prouvé, par des **mesures** exactes, traduites en chiffres, que les enfants apprennent mieux et plus rapidement à lire par telle méthode, cette méthode aura évidemment un rendement meilleur qu'une autre, sera supérieure à une autre.

M. Zura, malgré son attitude respectueuse envers Binet, ne manque pas, au cours de son examen de ces divers problèmes, de faire quelques réserves, de signaler quelques difficultés, qui d'ailleurs n'avaient pas échappé à Binet lui-même. L'expérimentation est-elle vraiment possible en pédagogie ? La notion même de **fait pédagogique** correspond-elle à une réalité ? Ce sont des questions qu'on ne peut s'empêcher de se poser quand on a lu le livre de M. Zura. Les progrès de la pédagogie expérimentale, en particulier ceux que lui ont fait et que lui font accomplir les travaux du directeur de la collection, M. Buyse, permettront peut-être d'y répondre.

Les problèmes se posent aujourd'hui autrement que ne se les posaient Binet. Mais il sera toujours nécessaire de recourir à son œuvre pour savoir quelle en a été l'origine historique, indépendamment du profit qu'on tirera longtemps de la lecture des **Idees modernes sur les enfants**. Et je suis personnellement reconnaissant à M. Zura d'avoir fait, par son exposé, et par la photographie, revivre la belle figure de cet homme si sympathique que j'ai connu et avec qui j'ai eu le bonheur de travailler.

R. C.

● Dse. M. MONTESSORI : **De l'Enfant à l'Adolescent**, trad. G. J. J. Bernard, Desclée de Brouwer, S. d.

Ce livre fait suite à **L'Enfant**, présenté par la même traductrice. Mme Montessori y étudie les trois périodes, de 7 à 12 ans, de 12 à 18, et après 18 ans, c'est-à-dire l'éducation de l'écolier à l'école primaire, de l'élève de l'enseignement secondaire, de l'étudiant à l'Université. Il s'y agit moins de la présentation de méthodes pédagogiques systématisées, que de conseils éducatifs où on retrouve l'essentiel de ce qui a fait la gloire de la grande pédagogue ; ce respect, non pas seulement de l'enfance, mais d'une façon plus générale de l'éduqué par l'éducateur, qui doit tout mettre en œuvre pour favoriser son activité, cette ardeur, cette intuition poétique de l'âme de l'enfant et de l'adolescent. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, son champ d'exploration, déterminé par des besoins intellectuels et affectifs, s'agrandit aussi. Le rôle de l'éducateur consiste à fournir les moyens de cet agrandisse-

ment (c'est pourquoi Mme Montessori consacre un chapitre spécial à ce qu'elle appelle la « Sortie », qui est une forme de l'étude du milieu), mais en laissant toujours agir l'élève, de façon à ce que chaque étape nouvelle constitue une enquête et en enrichisse l'auteur. Il y aura profit pour tous les éducateurs à lire et à méditer ce petit ouvrage.

R. C.

● **L' CORNIL et divers collaborateurs : Etudes de Neuro-psycho-pathologie infantile.** Marseille, Comité de l'Enfance déficiente, 1946.

Un des chapitres de ce livre, consacré à l'étude de la **personnalité** de l'enfant à travers ses dessins a paru séparément : nous l'avons signalé autrefois (1). Les autres chapitres étudient entre autres la narco-analyse, les manifestations perverses chez l'enfant, les troubles neuro-psychologiques et la dentition anormale. Mais nous croyons que nos lecteurs pourront être particulièrement intéressés par le problème de **l'enfant unique**, auquel nous avons déjà consacré un article (2). L'intérêt de ce travail consciencieux de M. Schachter et de Mlle Roux vient de ce qu'ils aboutissent à des conclusions négatives, mais utiles pour le psychologue et l'éducateur. Leur enquête, portant sur 100 sujets, leur permet d'affirmer que l'enfant unique ne présente pas de caractères distinctifs, mais qu'il est, plus que d'autres enfants, ce que sont ses parents. « Etant seul il est en quelque sorte le paratonnerre exclusif des sentiments et des désirs multiples et complexes de ses parents... C'est [donc] plutôt le problème de l'éducation des éducateurs, de la compréhension psychologique des parents, qui détermine, en dernière instance la réactivité de leurs enfants, soit qu'il s'agisse d'un seul enfant ou de plusieurs à la fois ». On pourrait dire que la maladresse (pour ne pas employer un mot plus énergique) des parents est plus néfaste à un enfant unique qu'à plusieurs, puisqu'il est seul à en supporter les fâcheux effets.

R. C.

● **L'Architecture et l'Enfance.** N° 25 de l'Architecture d'aujourd'hui.

La direction de cet important numéro, somptueusement présenté et enrichi de nombreuses photographies, a été confié à notre collaboratrice Mme G. Dreyfus-Sée. Outre la présentation générale, elle s'est chargée elle-même des questions qu'elle connaît particulièrement : l'école maternelle, la bibliothèque d'enfants (voir l'Ecole Nouvelle Française, Janvier 1947), le musée pour enfants (voir l'Ecole Nouvelle Française, Nov. 1948), questions sur lesquelles elle apporte les réflexions les plus justes et les plus propres à être méditées. Elle montre en particulier l'importance de la bibliothèque et du musée, annexes indispensables d'une école qui doit constituer aujourd'hui un milieu satisfaisant à tous les besoins, tant intellectuels que physiques, de l'enfant. Elle a d'autre part réuni une documentation très riche, qui lui permet de présenter au lecteur des plans et des photographies d'écoles nombreuses d'Europe et d'Amérique, montrant ainsi la variété des réponses qui ont été proposées dans les différents pays aux problèmes de l'architecture scolaire. La documentation est classée sous les rubriques suivantes : crèches, écoles maternelles, écoles préfabriquées, bibliothèques, musées, clubs, théâtres, jardins scolaires, services de santé, colonies de vacances, villages scolaires. Au moment où, par suite de l'accroissement de la natalité, notre pays va se trouver en face de la nécessité de construire économiquement un grand nombre d'écoles, aucun ouvrage ne vient plus à son heure que celui-ci.

R. C.

(1) Voir notre numéro de Février 1948.

(2) Celui de Mme Striftou-Kriaras, Mars-Avril 1947.

l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur: ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur:

D' ANDRE 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'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une
éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que
celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.**

**Elle veut faire de l'école une vie; de l'enfant un être discipliné dans la li-
berté; 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. —
Etranger 500 fr. —

SUISSE

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

Membres: 8 fr. suisses

BELGIQUE

M^{lle} Alice CLARET, 21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles

pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35

Membres: 100 fr. belges

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la
somme de 20 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

PERMANENCE ET CENTRE DE DOCUMENTATION:

(JEUDI de 10 à 12 H. et de 14 à 18 H.)

SECRETARIAT: Tous les jours de 14 à 18 heures sauf le samedi

1, rue Garancière - Paris (VI^e)

ODEon 54-99



COLLECTION DE L'ÉCOLE
NOUVELLE FRANÇAISE
SÉRIE ÉDUCATION FAMILIALE

VIENT DE PARAÎTRE

ROGER COUSINET

FAIS CE QUE JE TE DIS !

SimpleS CONSEILS AUX MÈRES DE FAMILLE

Cet ouvrage rassemble les articles de M. Cousinet parus dans la Revue. Nous avons cru répondre au désir de nos amis en les publiant sous cette nouvelle forme.

Cette présentation permettra de relire plus facilement ces conseils donnés sur un ton si simple, et d'où l'on a voulu bannir la science et les grands mots.

Nous souhaitons que les mères de famille trouvent dans ces pages un secours, qu'on ne se permet de leur proposer que parce que l'on sait combien leur tâche est difficile.

Prix : 110 frs.

Franco : 130 frs.

ÉDITÉ AUX PRESSES d'ÎLE-DE-FRANCE