

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 129
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93325 SAINT-DENIS CEDEX



L'école nouvelle *française*

- H. LEVEQUE ET M. VIDAL La Maison d'Enfants de Vau-réal.
- G. ZADOU-NAIS-KY .. Le Travail manuel et l'enseignement des Sciences exactes.
- Anne JACQUES .. Stage de moniteurs d'instruction générale des Charbonnages de France.
- Dr. KEYSER Jardins d'Enfants dans les Pays-Bas.

EDUCATION FAMILIALE

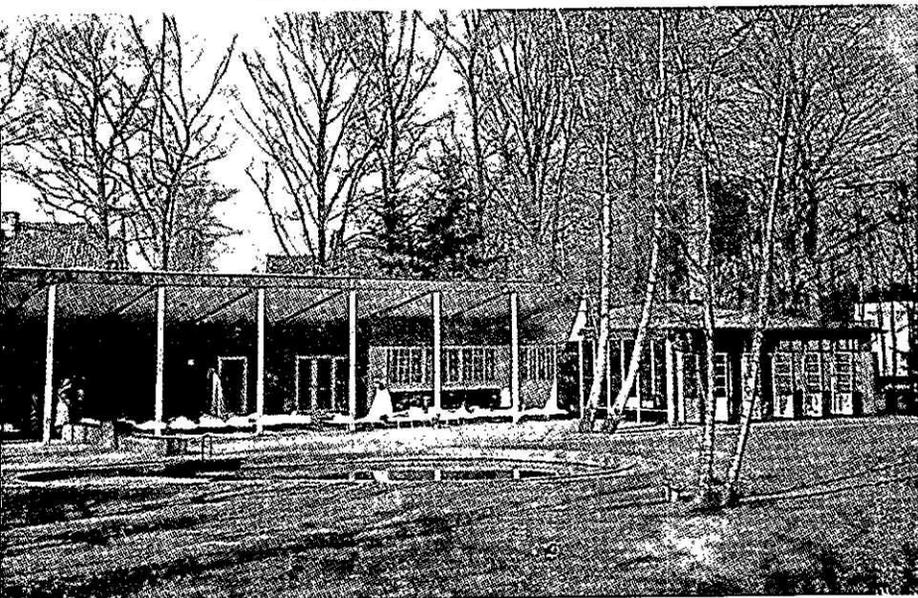
- R. COUSNET Il faudrait penser à tout.
- R. W. Témoignage d'un ancien élève d'une école nouvelle.

Informations. — Notices bibliographiques

J A N V I E R 1 9 5 1

S I X I È M E A N N É E

N° 52



T
I
L
B
U
R
G



LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

LA MAISON D'ENFANTS de Vauréal

ENFANTS DIFFICILES... ET POETES



S'il y a une constatation qui a été faite maintes fois, non seulement à Vauréal, mais dans bien d'autres établissements de rééducation, c'est que les petits caractériels, dont nous faisons aujourd'hui une première présentation, sont tels par l'effet de refoulements de toute nature causés soit par des contraintes excessives, soit par des situations familiales qui ont accumulé en eux une quantité d'impulsions auxquelles ils n'ont jamais pu donner libre cours. Si bien que les libérer, les désentraver de tout ce qui a gêné leur développement et de ce qui les gêne encore est le premier devoir du rééducateur. Cette libération n'est évidemment pas aisée, mais quand elle peut être réalisée, elle constitue pour ces enfants caractériels une importante chance de salut.

Dans le domaine intellectuel, elle peut être entreprise sur deux plans, qui sont d'ailleurs ceux mêmes de l'éducation nouvelle, tant il est vrai que, comme Decroly l'a suffisamment prouvé, ce qui est bon pour l'anormal est souvent bon pour le normal. Le premier de ces plans est le travail actif, la recherche, l'invention, la construction. Nos stagiaires de Chevreuse (Stage de septembre 1950), qui ont eu la bonne fortune d'entendre M^{lle} Lévêque, professeur à Vauréal, relater les excellents travaux géographiques entrepris avec ses élèves (1), ne se seraient certainement pas doutés, s'ils n'avaient été prévenus, que ces élèves présentaient des troubles graves de caractères. Et aussi bien, combien de fois a-t-on vu, depuis trente ans, dans tant d'écoles, des élèves agités, instables, incapables de fixer leur attention pendant plus de quelques minutes, se trouvant dans cet état parce qu'un enseignement didactique les contraignait à l'audition, à l'immobilité, à l'inaction et sortant de cet état grâce à un travail actif, au travail manuel, au travail de recherche, à la coopération. On leur permettait de libérer, d'extérioriser, d'utiliser et d'organiser cette agitation interne que la discipline scolaire essayait vainement de comprimer.

L'autre forme de libération est l'expression libre que les pédagogues ont étudiée de toutes sortes de points de vue différents, mais qui, ici aussi, comme pour tant d'enfants normaux, constitue (sans jeu de mots) une libération. A condition, bien entendu, qu'elle soit vraiment libre, que l'œuvre jaillisse vraiment de l'enfant, libère une impulsion comprimée qui veut se manifester. On en va lire ici quelques exemples, particulièrement significatifs, si on songe aux enfants qui les ont composés.

(1) Ces travaux feront l'objet d'un article qui paraîtra prochainement dans la revue.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

LA Maison d'Enfants de Vauréal est un I. M. P. pour caractériels. Ce titre, d'allure administrative, fait penser à des enfants déficients au point de vue moral ou intellectuel. Il n'en est rien. — Nos élèves ont un niveau mental normal et viennent s'échouer à Vauréal, parce qu'ils sont insupportables, dans leur famille et en classe. La plupart d'entre eux ont été renvoyés de plusieurs Etablissements : écoles communales, écoles libres, prévents... cependant ces petites créatures si terribles sont parfois fort bien douées.

Nous allons présenter quelques-uns de leurs travaux libres au cours de français, aux lecteurs de l'E. N. F. :

Voici la description de Vauréal ; par une petite fille qui croyait arriver dans une maison de correction :

LE CHATEAU DE VAUREAL

Aujourd'hui, le soleil est chaud.
Devant nous, il y a une grande prairie remplie de marguerites et de boutons d'or.
Les oiseaux sifflent dans les feuilles des arbres.
Le seringua parfume l'air.
Le coucou joue à cache-cache.
Les grillons crient aussi dans leur trou noir.
Les herbes se balancent au gré du vent.
Les canards nagent sur l'étang couvert de nénuphars.
Le bruit des péniches et de la batteuse résonne dans l'air.
Les mouches et les abeilles bourdonnent.
Les fourmis rentrent et sortent de leur fourmilière.
Le chat se chauffe au soleil.
Le long du mur, il y a des nids dans le lierre.
Parfois un oiseau s'envole de sa branche et se pose sur une autre.
Les petits lézards grimpent sur les murs.
Les feuilles frétilent au vent.
Certains buissons portent du sureau.
Ah ! qu'il est joli le château en été.

Juin 1950

Marie-Thérèse BLANCHARD (10 ans 10 mois).

Et voici maintenant la description de la ferme.

Cette composition a précédé de quelques jours une découverte importante dans la vie de Marie-Thérèse : Son papa l'aimait malgré son air fier et parfois terrible.

LE COQ

C'est le coq.

Avec son plumage multicolore, il se croit le plus beau de la basse-cour. Le matin, il la réveille en lançant son joyeux cocorico. Lorsque la fermière arrive pour donner le grain, il court au-devant d'elle, tout en se dandinant et picore quelques grains. Puis, il repart avertir sa femme qui est sur ses poussins et lui dit :

— « Sortons nos poussins, le grain est dans la cour ».

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Aussitôt, la bonne couveuse se soulève et douze mignons petits poussins accourent. Papa coq leur dit :

— « Suivez-moi. »

Et toute la bande suit en picorant de ci, de là. Puis, la mère poule rentre au poulailler, tout en gloussant de contentement.

Le coq parfois lance un cocorico. Il court par la basse-cour. Aussitôt les poules, les dindons arrivent et tout le monde l'aime bien, car c'est un petit coq qui ne leur fait jamais de mal. Au contraire, quand les poules n'ont pas vu la fermière arriver, c'est lui qui vient les avertir.

Le coq, malgré son orgueil a bon cœur.

Juin, 1950

Marie-Thérèse BLANCHARD (10 ans 10 mois)

Et pour finir, voici deux contes de Noël, écrits dans une classe, à l'intention des plus petits enfants de la Maison.

Deux contes qui, illustrés et reliés, seront placés dans leur sapin, la nuit du 24 décembre.

LE NOEL DES PETITS OISEAUX

Il n'y a pas que nous, les gens, qui avons un Noël. Les petits oiseaux eux aussi ont un Noël.

Tous les petits oiseaux se réunissent autour des maisons et regardent par les fenêtres ce qui se passe à l'intérieur. Ils voient le grand sapin qui se dresse tout fier avec ses lumières et ses jouets qui seront donnés le lendemain aux petits enfants. Pour le moment, ils dorment en pensant au Père Noël. Dans le lointain, on entend les cloches qui carillonnent la naissance de Jésus.

Devant le sapin, la crèche prend place : un toit de chaume, puis en-dessous Jésus couché sur la paille, veillé par Saint-Joseph et la Sainte-Vierge.

Les petits oiseaux continuent à regarder et à sautiller de branche en branche, en mangeant les quelques petites miettes de gâteaux que les gens ont jetées. La neige tombe tout doucement. La nuit est belle, les étoiles scintillent au ciel. La lune brille.

Puis le matin venu, les oiseaux repartent et quelle joie en arrivant ! Ils voient que, dans les maisons, une crèche est installée dans leur petit nid. Eux, n'ont pas de bons, mais pour les remplacer, chaque maman a attrapé beaucoup de petites mouches et de petits vers et même, elles ont mis une petite branche de sapin au milieu du nid. Tous les petits oiseaux sont en fête, ils courent de branche en branche, de fourré en fourré, raconter à toutes les bêtes de la forêt qu'ils ont eu un Noël.

Depuis qu'elles ont vu la fête de chez les gens, les mamans oiseaux ont voulu que leurs enfants aient un Noël, car il ne faut pas croire qu'avant, elles y auraient pensé.

Novembre 1950

Denise BERTHON (10 ans 1 mois).

LE PETIT SAPIN

Il était une fois un petit sapin qui était vert et très petit. Tous les enfants du village venaient s'amuser autour de lui. Il vivait heureux dans sa jeunesse. Il faisait des sourires gracieux aux enfants. Quand les petits enfants faisaient la ronde autour de lui, il était si joyeux que ses branches se balançaient. Au petit jour, la rosée venait sur lui et le soleil le faisait briller comme des fils d'or.

Il grandissait et devenait plus beau et plus gracieux. Quand les enfants touchaient le bout de ses aiguilles, le petit sapin s'efforçait de ne pas les piquer. Et,

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

quand le soleil passait, le petit sapin écartait ses branches pour le laisser passer.

Mais un jour, lorsqu'il devenait grand, des hommes vinrent le chercher et le mirent dans un sombre grenier. Le petit sapin se dit : « Ah, que j'étais heureux dans ma jeunesse » ! Puis un mois après, le sapin fut transporté dans une grande salle et le petit Jésus vint déposer des jouets dessus, pour les petits enfants. C'était le soir de Noël.

Ah, qu'il était joli le petit sapin !

Ces travaux libres n'ont pas seulement un intérêt au point de vue scolaire. — Ils sont de la plus grande importance au point de vue de l'équilibre affectif des enfants. — Cet équilibre se trouve souvent compromis par un milieu social défavorable : familles dissociées ou tout simplement incompréhensives.

Les méthodes traditionnelles d'éducation supportées souvent par des enfants de structure psychique solide, sont rejetées d'emblée par d'autres plus fragiles. Les méthodes actives, dans ce dernier cas peuvent devenir un instrument de premier ordre, pour redonner la santé morale à beaucoup d'enfants, en leur permettant de développer au maximum leur personnalité.

H. LEVEQUE et M. VIDAL.



L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

« BIEN DES QUESTIONS RESTENT OUVERTES ET NOTAMMENT CELLE DE LA PLACE QU'IL CONVIENT DE DONNER, DE CE DOMAINE COMME DANS D'AUTRES, A L'ANALYSE. J'INCLINE A PENSER QUE, PAR UN RESPECT EXCESSIF DES TRADITIONS — JUSTIFIEES SANS DOUTE AUX NIVEAUX SUPERIEURS DE L'ENSEIGNEMENT — ON LUI LAISSE ENCORE TROP DE PLACE AUX DEGRES INFERIEURS. AINSI L'UTILITE DES EXERCICES DE GRAMMAIRE... ME PARAIT DOUTEUSE. AUTRE CHOSE EST LA MAITRISE PRATIQUE DE LA LANQUE, AUTRE CHOSE LA PRISE DE CONSCIENCE DE SES LOIS ET LA CONNAISSANCE DE LA NOMENCLATURE GRAMMATICALE. SAVOIR FORMULER SES REGLES EST UN LUXE, LA OU IL SUFFIT DE CREER DES HABITUDES. »
(P. GUILLAUME).

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

LE TRAVAIL MANUEL ET L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES EXACTES

(1)

POUR comprendre la place que devrait occuper le travail manuel dans l'éducation scientifique, rien n'est plus éclairant que d'examiner le rôle joué par la technique dans l'édification de la science moderne. Pour mieux préciser ce rôle, nous distinguerons trois secteurs dans les sciences exactes ; d'abord la « Physique », dans laquelle nous comprendrons l'Astronomie, la Mécanique, la Chaleur, l'Optique, l'Electricité, et également la Chimie ; puis la Géométrie, et enfin les Mathématiques proprement dites.

LA PHYSIQUE

En ce qui concerne la Physique, tout le monde connaît le rôle fondamental joué par l'expérience. L'activité du physicien peut s'analyser en distinguant plusieurs plans :

- il construit un *appareil* destiné à produire un phénomène déterminé ;
- il fait des *mesures*, c'est-à-dire qu'il décrit le phénomène par un système de concepts mathématiques, exprimés par des nombres ;
- en répétant l'expérience un grand nombre de fois avec des mesures différentes, on fait apparaître des relations fixes entre les grandeurs variables : ces relations constituent les *lois physiques* ;
- ces lois peuvent être replacées dans un ensemble de propositions enchaînées les unes aux autres par la déduction logique, c'est-à-dire dans une *théorie physique*.

Il est essentiel de faire remarquer que de nos jours, le premier stade — la construction de l'appareil — fait partie intégrante de la recherche scientifique. Autrefois on prenait des objets fabriqués par des artisans (chandelles, miroirs, fioles de verre, fourneaux), et l'activité scientifique commençait ensuite. Aujourd'hui les savants ont besoin d'appareils compliqués, spécialement conçus et calculés par eux dans les moindres détails. *Le physicien est devenu en même temps un ingénieur*. La technique est indispensable au progrès de la science.

D'ailleurs, le point de vue inverse est également vrai, et la science est indispensable au progrès de la technique. Les opérations de l'industrie moderne exigent un contrôle minutieux des conditions de fabrication, contrôle qui s'effectue par des mesures très précises. En répétant ces mesures, en constatant qu'il n'arrive jamais à aucune contradiction dans ses résultats, le technicien contribue à vérifier l'exactitude des lois physiques qui interprètent le fonctionnement de ses appareils de mesure et de ses machines.

(1) Résumé de la communication faite par M. Zadou Naïsky à notre stade du Claireau.

A plus forte raison, l'ingénieur qui calcule pour la première fois un appareil industriel, en utilisant un ensemble de lois physiques, apporte une confirmation éclatante de la validité de ces lois. On peut donc dire, sans exagérer, à l'heure actuelle, que *l'ingénieur est également un physicien*.

Nous voyons ainsi disparaître la barrière qui séparait traditionnellement la « science pure » de la « science appliquée ». En revanche la recherche sur le plan de la théorie physique conserve une autonomie de plus en plus affirmée. On assiste de nos jours à une sorte de division du travail : la Physique théorique requiert une aptitude au raisonnement mathématique que ne possèdent pas toujours les « physiciens de laboratoire » : inversement, la recherche expérimentale exige une pratique du métier d'ingénieur que les tempéraments mathématiciens n'ont pas le goût d'acquérir. Il est donc légitime de distinguer deux plans nettement séparés dans la Physique contemporaine : celui de la « Science expérimentale », et celui de la « Science théorique ».

LA GEOMETRIE

Passons maintenant au cas de la Géométrie. On a considéré pendant longtemps, depuis l'Antiquité jusqu'au XIX^e siècle, qu'il s'agissait d'une discipline purement rationnelle, c'est-à-dire que tous les résultats pouvaient se déduire de principes premiers (« axiomes ») inhérents à la nature humaine. Lorsque Gauss, au début du XIX^e siècle, proposa de vérifier, par des mesures géodésiques précises, que la somme des trois angles d'un triangle valait deux angles droits, il souleva la réprobation quasi-unanime du monde savant. Mais la découverte des géométries non-euclidiennes vint tout remettre en question. Lobatchevsky, puis Riemann, montrèrent que le postulat d'Euclide (« par un point extérieur à une droite on ne peut mener qu'une parallèle à cette droite ») n'était nullement une exigence de la raison, puisqu'en le niant on arrivait à des édifices logiques parfaitement cohérents et dépourvus de contradiction. Il faut bien admettre que ce postulat a été choisi et placé à la base de la géométrie classique afin que les déductions rejoignent les constatations expérimentales et permettent de retrouver les propriétés familiales des corps solides. Autrement dit, la géométrie euclidienne est une construction rationnelle qui interprète l'ensemble des faits expérimentaux, et il ne faut pas lui chercher d'autre justification.

La situation est donc exactement la même qu'en Physique : il doit y avoir une « Géométrie expérimentale » et une « Géométrie théorique ». La première est représentée par les techniques d'arpentage et de géodésie, et par la reproduction précise, au moyen des machines-outils, d'objets ayant des formes et des dimensions imposées. Il n'y a aucune différence de nature entre ces techniques et celles qui visent à obtenir, par exemple, des températures ou des pressions déterminées. Là encore, on peut dire que la cohérence des opérations exécutées au moyen des machines-outils constitue une vérification expérimentale continue et de plus en plus précise des « lois » de la Géométrie. Quant à l'édifice théorique qui rassemble ces lois, il n'est lui-même qu'un cas particulier d'une géométrie plus générale. La géométrie classique, en effet, étudie les figures qui se conservent identiques à elles-mêmes à la suite d'un déplacement dans l'espace, de manière à traduire les propriétés des corps solides indéformables. Mais on peut imaginer des figures obéissant à d'autres lois.

LES MATHÉMATIQUES

Nous arrivons ainsi aux « Mathématiques » proprement dites, dans lesquelles on peut ranger l'arithmétique, l'algèbre, la théorie des fonctions, etc., etc. Ces disciplines, elles aussi, sont issues de problèmes concrets, par exemple ceux qui concernent le dénombrement des collections d'objets. Mais il y a plus intéressant encore. L'enseignement élémentaire de l'arithmétique et de l'algèbre fait constamment appel à des figurations géométriques intuitives. Il ne faut pas voir là un simple artifice pédagogique. Depuis Descartes, les mathématiciens ont remarqué un parallélisme frappant entre l'aspect algébrique et l'aspect géométrique d'une même question, une sorte d'équivalence entre les méthodes du calcul abstrait et celles de la « géométrie générale » dont nous parlions tout à l'heure ; la représentation d'une fonction par une courbe ou une surface n'est que l'exemple le plus connu de ce genre d'équivalence. On peut penser qu'il y a une sorte de fonds commun à toutes les recherches de l'esprit humain, un système de relations abstraites qui se trouve applicable aux problèmes les plus divers en apparence. Ce n'est pas par hasard qu'on facilite l'initiation à l'addition et à la soustraction en figurant des segments de droite placés bout à bout ; c'est que les opérations arithmétiques indiquées obéissent au même système de relations abstraites que les opérations géométriques qui consistent à faire glisser un segment sur une droite. Depuis l'acquisition des bases de la numération et des règles du calcul arithmétique, jusqu'aux théories mathématiques les plus élaborées, on peut déceler l'intervention continuelle de représentations spatiales intuitives qui constituent non seulement des auxiliaires indispensables à l'abstraction, mais en quelque sorte les matériaux mêmes de notre pensée. En somme, on peut dire que nous pensons avec toute notre expérience de l'espace, expérience qui, en dernière analyse, a été acquise par nos mains.

L'application pédagogique des remarques précédentes est immédiate. Le défaut général de notre enseignement scientifique traditionnel consiste à vouloir imposer trop vite la théorie et l'abstraction à l'intelligence de l'enfant, sans lui permettre d'accumuler les nombreuses expériences et opérations concrètes qui servent de matériaux à la pensée théorique. L'enfant se voit entraîné dans le courant d'une logique qui le dépasse constamment : on lui apporte les solutions de problèmes qu'il n'a pas le temps de se poser ; il ne sait jamais où il en est, où il va, pourquoi telle question succède à telle autre, quelle est la raison d'être de système de conventions ou de tel nouveau concept. Il n'y a pas de meilleur moyen pour lui donner de la pensée scientifique une idée définitivement faussée.

La nécessité de réserver une place importante à l'expérimentation concrète se rencontre dans tous les domaines et à tous les degrés de l'enseignement scientifique. Pour commencer par les Mathématiques, l'apprentissage des règles du calcul arithmétique puis algébrique devrait s'appuyer constamment sur l'étude expérimentale des problèmes réels que ces opérations ont pour but de résoudre. L'enfant ne devrait pas étudier une nouvelle opération sans comprendre concrètement le but de cette opération et sa raison d'être. Le livre de Johannot (« Le raisonnement mathématique de l'adolescent ») démontre clairement les résultats lamentables auxquels nous parvenons en ne respectant pas cette exigence. On pourra s'appuyer utilement sur des figurations matérielles réalisées au moyen de jetons, bouliers, jeux

de calcul divers ; par la suite on introduira l'usage des *règles à calculer*, voire des *machines arithmétiques* simples. À mesure que les études mathématiques se poursuivront, on aura recours aux représentations graphiques et aux procédés de calcul qui s'y rattachent ; on construira des *appareils articulés* illustrant les principaux types de transformations géométriques (curvimètre, pantographe, inverseur, perspectographe, harmonographe, dérivateurs, planimètres, etc.). Enfin la fabrication de *modèles de surface*, en plâtre, en rhodoïd ou en plexiglass, ou au moyen de fils tendus pour les surfaces réglées, apportera une illustration bienfaisante à la théorie des fonctions ; nos élèves de Mathématiques spéciales et des Facultés rencontrent incontestablement des difficultés accrues dans l'étude de cette théorie, parce que nos établissements d'enseignement dédaignent ces auxiliaires de la pensée et que les étudiants n'ont ni le loisir ni l'habileté manuelle pour les construire eux-mêmes.

Comme nous l'avons expliqué, il convient de mettre à part la *Géométrie* qui représente déjà un type bien caractérisé de science expérimentale. Notre tradition pédagogique attache un si grand prix à la formation logique qu'elle n'a jamais pu se résoudre à sacrifier la rigueur des démonstrations géométriques, et à présenter cette discipline autrement qu'un édifice rationnel. En agissant ainsi, nous imposons à l'enfant des préoccupations qui sont prématurées pour son développement intellectuel ; les travaux de psychologie pédagogique s'accordent pour reporter vers la seizième année (au plus tôt) la pleine compréhension des enchaînements déductifs logiques. Ce n'est pas fausser l'esprit de la géométrie que de la présenter, dans une première période, sous une perspective nettement et franchement expérimentale : les propriétés des corps solides réels font l'objet de véritables lois, qui s'expriment par les relations entre les longueurs et les angles. Cette étude expérimentale pourra se faire entre 10 et 15 ans, en utilisant systématiquement les *levés de plans* et mesures diverses sur le terrain, la *reproduction précise d'objets* en carton ou en bois découpé, feuilles métalliques, l'interprétation des *travaux d'atelier* (bois ou fer), en liaison avec l'apprentissage du dessin géométrique puis du dessin industriel ; parmi ces travaux pourront figurer la réalisation de *solides géométriques* (polyèdres réguliers), d'emboîtements divers, de jeux sensoriels utilisables dans l'école enfantine, etc. Plus tard l'adolescent, s'il continue des études abstraites, pourra tirer profit d'un enseignement de la « théorie géométrique » ; il apprendra à construire un édifice rationnel en plaçant à la base des axiomes soigneusement explicites (ce qui n'est pas toujours le cas dans nos classes de géométrie élémentaire) et en enchaînant les déductions pour retrouver les propriétés qui lui sont déjà familières. L'enseignement y gagnera à la fois en adaptation psychologique et en honnêteté scientifique.

C'est dans le domaine des Sciences Physiques que la tradition pédagogique a le plus besoin de se renouveler. Certes, notre enseignement prétend bien donner à l'expérience une place de premier plan. Mais la leçon de Physique s'articule essentiellement sur la loi qu'il s'agit de justifier et d'illustrer, l'expérience faisant figure en quelque sorte d'un *spectacle qui apporterait la révélation d'une loi* : le but de la démonstration expérimentale est, comme on dit, de « mettre en évidence » la loi physique. Une telle méthode donne une idée inexacte à la fois du rôle de l'expérience, et du rôle de l'abstraction, dans l'élaboration de la science. D'une part, en effet, en réduisant l'expérience à un spectacle contemplé de loin — et souvent truqué d'ailleurs

— on ne permet pas à l'élève de se rendre compte par lui-même de tous les tâtonnements nécessaires, de toutes les combinaisons possibles avec les appareils, de toutes les mesures imaginables, de toutes les interrelations entre les différentes grandeurs qui interviennent ; les travaux pratiques ne suppléent pas à cette insuffisance, car les séances sont trop courtes et le matériel permet rarement des mesures précises. D'autre part, en laissant croire que la loi jaillit de l'expérience comme sa conséquence logique, on méconnaît qu'il s'agit d'une relation abstraite, absolument hétérogène au plan de l'expérience, qui se justifie par sa valeur rationnelle au moins autant que par sa vérification expérimentale. La découverte des lois se fait en réalité, soit par déduction théorique, soit par intuition directe ; elle exige toujours un acte individuel qui dépasse l'expérimentation.

Si nous voulons respecter ces données dans notre enseignement, nous serons conduits d'abord à laisser les élèves manipuler par eux-mêmes, des heures durant, sur des appareils à la fois robustes et précis, qui leur permettront d'étudier avec soin un phénomène sous toutes ses faces : la technique moderne doit rendre possible la construction d'un tel matériel. Par ailleurs nous éviterons de leur imposer trop vite les relations abstraites qui constituent les lois physiques, avant que leur maturité intellectuelle et leur expérience pratique des phénomènes aient atteint le niveau nécessaire. Au lieu de faire de la loi le pivot de l'enseignement, nous proposons comme objectif *l'étude systématique des appareils et des machines d'utilisation courante*. Une telle étude sera attrayante, car les adolescents portent spontanément un vif intérêt au fonctionnement des machines qui les entourent ; elle n'en sera pas moins une initiation scientifique authentique, si elle comporte la *pratique de mesures soignées* et la comparaison méthodique des résultats de ces mesures. Une telle initiation doit être réalisable avec des enfants à partir de 10 ou 12 ans, dans le prolongement normal des activités de géométrie expérimentale dont nous avons parlé plus haut.

QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

Voici à titre d'exemple, quelques-uns des sujets d'étude qu'on pourrait ainsi imaginer :

— La *mesure du temps* : l'observation des étoiles et la notion de jour sidéral ; construction et étalonnage d'horloges à écoulement (à eau et à sable) ; réalisation de mouvements périodiques, horloges à balancier.

— La *mesure des poids* : graduation d'un peson à ressort ; construction de balances et bascules de types divers.

— Les *machines à multiplier les forces* : leviers, treuils, moufles, plans inclinés, etc.

— La *démultiplication des vitesses* (à partir d'un moteur à ressort) mesure des vitesses et des couples transmis.

— La construction d'un four, l'observation de la fusion et de l'ébullition de corps purs : *établissement d'une échelle de température* à l'aide de ces points fixes.

— La construction de *piles électriques* : les phénomènes chimiques qui accompagnent le passage du courant — mesure chimique des intensités.

— *Mesure des forces qui s'exercent entre des circuits électriques* ; influence du fer dans les bobines ; construction et étalonnage d'ampère-mètres.

— Construction de *moteurs et dynamos simples* (du type unipolaire à

flux uniforme) ; mesure des couples, des travaux, des flux, des puissances.

— Mesure de l'énergie dissipée dans un conducteur : *résistances chauffantes* ; mesure de puissances, de différences de potentiel, de résistances.

— Etude d'*appareils d'optique* ; agrandisseurs photographiques, loupes, microscopes, etc.

On pourrait allonger indéfiniment cette liste : nous avons voulu simplement montrer dans quel esprit on pourrait renouveler l'initiation à la Physique expérimentale, et quels profonds changements cela supposerait dans notre pédagogie traditionnelle.

G. ZADOU-NAISKY.

STAGE DE MONITEURS D'INSTRUCTION GÉNÉRALE

DES CHARBONNAGES DE FRANCE

Ecole de Bergoide, 11-20 octobre 1950

LE service de la Formation professionnelle des Charbonnages de France avait demandé à l'Ecole Nouvelle de diriger un stage de formation pédagogique destiné aux moniteurs d'instruction générale des différents bassins, réunis au nombre d'une vingtaine à l'école des cadres des Houillères à Bergoide (Haute-Loire).

Le cas était nouveau et assez difficile. En effet, si le travail du moniteur-mine, préparation au métier, est bien fixé comme programme et méthode, celui du moniteur d'instruction générale se heurte, avec la partie éducative, à bien d'autres difficultés : âge de l'adolescence, psychologie particulière au galibot, organisation d'un travail suivi avec des horaires très découpés et variant suivant les bassins, formation culturelle très inégale chez les moniteurs, etc.

Fallait-il renoncer à apporter à ces jeunes gens l'aide pédagogique qui leur est tellement nécessaire ?

Nous ne l'avons pas cru. Manquant d'expérience pratique à ce sujet, et d'accord avec les chefs d'encadrement de l'école, nous avons simplement proposé d'exposer quelques principes d'éducation nouvelle et d'en faire vivre une expérience collective aux moniteurs, leur laissant le soin de faire suivant les lieux et leurs moyens, l'application à leurs cas particuliers.

Le but du stage fut de faire comprendre et sentir l'esprit de l'éducation nouvelle.

Le programme comprenait, en nombre réduit, des conférences suivies de discussions. Puis du travail par groupes, groupes libres vite et joyeusement formés, travail de recherche, d'élaboration, et de présentation et expression collective autour d'un sujet déterminé. Bien que la situation isolée de l'Ecole de Bergoide et l'aridité naturelle du pays de Haute-Loire, si beau par ce temps d'automne, aient rendu difficile la recherche des pistes de découverte, la preuve fut faite qu'on en trouve partout ! Car chacune d'elle, après avoir paru pauvre, au cours du travail devait se révéler trop large et devoir être limitée. Il fut prouvé aussi qu'il y a, dans les êtres, bien des ressources insoupçonnées, car certaines présentations, qui s'annonçaient timides, furent excellentes et même tout à fait remarquables. Personne n'ou-

bliera plus le plan du village de Lamothe, les pêcheurs du pont d'Auzon ou les poteries de Vergongheon.

Les quelques erreurs de présentation ne furent pas dues à l'indifférence ou à la **pauvreté d'imagination des stagiaires**, mais au contraire à l'abondance des documents, à un excès de zèle menant à des réalisations trop compliquées, si fréquentes chez les débutants des classes nouvelles.

Quoiqu'il en soit, le bon et le moins bon de ce travail fut étalé, admis ou critiqué dans un climat de recherche commune et d'amitié qui fut bien celui que nous cherchions, vraiment celui de l'éducation nouvelle.

Les stagiaires eux-mêmes, et les moins exercés, peut-être surpris au début par une forme de travail si neuve, vinrent dire, au départ, qu'ils avaient vécu des journées importantes pour leur formation pédagogique, qu'ils savaient mieux vers quoi ils voulaient tendre et que, s'ils ne pouvaient pas immédiatement et positivement le réaliser avec leurs groupes « ils savaient, du moins, ce qu'ils ne voulaient plus faire ».

Peut-être est-ce le commencement de la sagesse ?

L'un d'eux nous écrit : nous vous savons gré de ne pas répondre à notre désir superficiel de « trucs immédiats ».

Et quelles conclusions tirer de ce travail, pour nous-mêmes ?

C'est d'abord, il faut le redire, l'admirable générosité de la jeunesse actuelle.

C'est ensuite que sa curiosité intellectuelle, mal exercée, s'éveille très vite. Que l'aptitude à l'expression, même retardée, se récupère à tout âge. Que, chez presque tous, on trouve l'aptitude au travail par groupes. En somme que les méthodes actives, se montrent, par expérience, comme convenant au travail des adultes et que seuls les adultes capables de les vivre par eux-mêmes seront en mesure de les appliquer aux enfants : c'est une leçon qu'on n'a pas fini de méditer.

Nous voudrions enfin faire remarquer à nos lecteurs, que l'attitude adoptée au cours de ce stage fut celle que la Revue a toujours prise vis-à-vis d'eux. S'écartant des recettes — que tant d'autres prodiguent — elle n'évite jamais de poser les problèmes par la base, de redire des vérités certaines. Elle veut définir et rectifier, au besoin, l'esprit de l'école nouvelle, en citer des essais et non pas des modèles, laissant toujours à ceux qui l'appliquent la plus grande part d'initiative.

ANNE JACQUES.

JARDINS D'ENFANTS DANS LES PAYS-BAS

COLONIES DE JOUR ET DE PLEIN AIR
POUR L'ÂGE PRESCOLAIRE

Il y a dans les Pays-Bas beaucoup de bonnes écoles pour les petits enfants ; elles sont dirigées selon les principes de Fröbel ou selon ceux de Montessori ; il y en a toutefois de moins bonnes et parfois même aussi de mauvaises. Ces écoles de petits enfants ressortissent, de même que l'en-

semble de l'enseignement néerlandais, du Ministère de l'Instruction Publique. Le service de la Santé Publique ne s'en occupe point, mais le contrôle médical scolaire s'apprête à étendre ses soins aux écoles de petits enfants.

Par conséquent, la situation des Pays-Bas est autre sous ce rapport que celle de l'Angleterre où la « Open air Nursery school » prend une importance plus vaste que celle d'une branche s'occupant uniquement de l'enseignement. On y baigne souvent les enfants, *ils jouent dehors avec du sable et de l'eau* ; ils reçoivent fréquemment un repas par jour et peuvent ensuite dormir au grand air. Vu les rapports néerlandais, il n'est pas nécessaire, chez nous, que la tâche de mère soit reprise si avant.

Les médecins des Pays-Bas sont d'avis que, tout bien considéré, l'ensemble de l'éducation des petits enfants doit être détaché de l'« Instruction Publique » et placé dans les attributions de la « Santé Publique ». Les problèmes sanitaires jouent en effet chez les jeunes enfants un rôle de premier ordre. Mais le soin de la santé des petits a malheureusement été souvent négligé. Tandis qu'il existait depuis longtemps des Dispensaires pour nourrissons et que le contrôle médical des enfants des écoles primaires était déjà organisé, le soin des petits enfants n'avait pas encore été pris en mains. On a fondé, il est vrai, de même que pour les nourrissons, des Dispensaires pour le groupe de cet âge. Mais les conseils qu'y reçoivent les mères sont plus difficiles à suivre que ceux des Dispensaires de nourrissons, où il peut suffire d'une ordonnance d'eau et de lait, de farine et de sucre. C'est l'enfant pâle et rachitique d'une famille nombreuse, mal nourrie, occupant un logement sombre, qui vient au Dispensaire des petits enfants. Il y a ici peu de succès à prévoir de la prescription de légumes et d'air frais. La mère est souvent incapable de suivre ces conseils parce qu'elle est pauvre ou ignorante, ou bien encore parce qu'elle est surchargée de besogne. De plus, il y a souvent en jeu des difficultés pédagogiques.

C'est ainsi qu'en 1933 nous en sommes venus à Tilburg, ville du Brabant-Septentrional de 110.000 habitants, à fonder un jardin d'enfants où les petits passent leurs journées. Il se trouve à la lisière de la ville, dans un endroit boisé. On y soigne les enfants de 1 à 6 ans, mais seulement pour des raisons médicales. Ce sont : asthme, rachitisme, anémie, diathèse exsudative, bronchite récidivante, neuropathie (entre autres, le groupe considérable des enfants qui mangent mal). Nous pouvons héberger maintenant 60 enfants que, pour des raisons psychologiques, nous ne gardons que pendant la journée. La séparation totale d'avec la famille signifie pour beaucoup d'enfants un trauma psychique. Nous leur laissons par conséquent passer la nuit chez eux, de même que les dimanches. Nous possédons un autobus sur lequel brille la devise du « kleuterheil » (le Salut des petits enfants) : « Soleil, air et eau » ; il parcourt la ville, matin et soir, pour prendre les petits et les ramener chez eux.

L'établissement est simple et n'a pas d'étage parce que les enfants n'y passent point la nuit et n'ont pas besoin de dortoirs. On trouve, de plain-pied, le bureau de la directrice, un cabinet d'examen pour médecin, dentiste, orthopédiste et phygiologiste attachés à l'institut où ils ne s'occupent que de la prévention, sans traiter par conséquent. Dans les lavabos, il y a de petits W. C., des tables de toilette basses et de petits récipients à eau courante pour la toilette des dents. Chaque enfant a son petit carreau de toilette personnel, décoré de figures d'animaux, il y trouve tout ce dont il a besoin (brosse à dents, main à laver, essuie-mains, peigne, etc...)

Il y a de plus un vestiaire où les enfants sont réhabillés des pieds à la tête après avoir été douchés dans la salle de bains. Sous-vêtements et sus-vêtements sont échangés, et le soir les enfants reprennent leurs effets personnels. Nous cherchons à éviter ainsi les chances d'infection et à supprimer les différences de classe (nos enfants appartiennent à tous les groupes de la société), tandis que les petits qui restent au grand air sont, autant que possible, vêtus selon la saison. En principe, les enfants sont toujours emmenés dehors où leur sieste de l'après-midi se fait dans des couchettes, été et hiver, même quand il fait très froid. Une grande terrasse couverte protège du mauvais temps. Les enfants portent en hiver des chandails de laine, des bonnets et des protège-oreilles, ils ont une bouillotte et sont bien enveloppés dans leurs couvertures-enveloppes. Ils ont chacun leur lit, leurs couvertures-enveloppes, essuie-mains, articles de toilette (brosse à dents, etc.).

Tout est marqué d'un petit animal peint, différent pour chaque enfant, de sorte qu'il a ses affaires personnelles et les reconnaît sans peine.

Les enfants reçoivent au « Kleuterheil » trois repas par jour et, après la sieste, du fruit frais. Les deux petites salles à manger, l'une destinée aux plus jeunes de 1 à 2 ans, l'autre aux « grands » de 3 à 6 ans, ne servent que l'hiver ; pendant l'été, les repas eux aussi, se font dehors le plus souvent.

Sur le joli terrain d'environ 1 hectare, il y a un petit bois, une belle prairie au grand soleil, où jouent les enfants. Un petit étang est en été une source de grande joie. Des caisses de sable bien organisées avec des bassins d'eau aident à des jeux d'utilité psychologique. De plus, on trouve sur le terrain des appareils destinés à l'exercice des mouvements : appareil à grimper, corde à nœuds et une balançoire qui sert aussi de glissoire. Des sentiers macadamisés servent à la gymnastique à pieds nus.

Une cure au « Kleuterheil » dure 8 semaines ; les enfants qui en ont besoin peuvent y rester pendant un multiple de 8 semaines.

Le personnel comporte, outre la directrice qui est infirmière, son adjointe chargée en tant qu'assistante sociale des visites à domicile. Ceci est fort important à notre point de vue. Les familles où se recrutent nos enfants sont visitées avant, pendant et après la cure. On s'attache de la sorte à obtenir de bons résultats physiques et psychiques, et de les maintenir.

Nous considérons comme un grand avantage de ce séjour journalier le fait qu'il constitue pour les mères une excellente école. Les bons principes d'hygiène, de soins et de pédagogie se répandent à partir du centre formé par ce jardin d'enfants à travers toute la ville.

Il est attaché au « Kleuterheil » une école pour les gardes d'enfants ; elles y travaillent pratiquement du matin à 8 heures jusqu'au soir à 7 heures, et reçoivent des leçons d'hygiène de l'enfance, simple assistance des enfants bien portants, gymnastique, musique, chant, botanique et zoologie, lecture à haute voix, et histoires à raconter aux enfants. Un examen semi-officiel termine ces cours.

Les mères dont l'enfant a retrouvé une santé complète grâce au séjour au « Kleuterheil » sont innombrables. « La prévention d'invalidité physique, psychique et morale », ainsi que la Doctoresse Christine Bader, à Arnhem, a défini le but de ces journées dans l'établissement. Sa maison d'Arnhem fut le premier jardin de ce genre dans les Pays-Bas. Madame Bader avait reçu la disposition d'une villa dans une grande fabrique au profit des

petits enfants. Tilburg a possédé le premier établissement spécialement organisé dans ce but. Après la seconde guerre mondiale, le principe s'en est rapidement répandu dans notre pays. Nous le devons à l'initiative prise par les habitants de Tilburg pendant l'hiver de 1944-1945, quand ils offrirent aux grandes villes des provinces affamées (Hollande-Septentrionale et Méridionale, Utrecht) dont la libération ne devait venir qu'en mai 1945, l'inventaire, les vêtements, l'alimentation nécessaire à dix jardins d'enfants où les petits passeraient la journée, confiés aux soins de « teams » complètement formées à cet effet.

A l'heure actuelle, outre Arnhem (où une nouvelle installation a été faite après la dévastation de la ville) et Tilburg, La Haye, Haarlem, Leiden, Amsterdam et Nimègue ont aussi leur jardin. D'autres villes suivront cet exemple. Ceux qui possèdent des établissements de ce genre ne sauraient plus s'en passer et l'on ne comprend pas que l'on n'en ait point vu bien plus tôt la nécessité.

Je me permets en terminant d'inviter nos amis français à venir voir notre « Kleuterheil ». Ils y seront chaudement accueillis.

Docteur Jacques KEYSER.
Médecin pédiâtre à Tilburg.

POÈMES D'ENFANTS



BERCEUSE

Dors mon petit enfant chéri.
Si tu ne dors pas, vite, vite,
Ta maman aura beaucoup de chagrin.

Dors mon petit enfant tout rose
La nuit est pleine d'étoiles
Fais vite dodo jusqu'au matin.

Dors mon petit enfant
Ferme tes yeux tout bleus
Demain les oiseaux chanteront pour toi.

Christiane FANELLI (10 ans).

LA CHANSON DU CHENE

Je suis le chêne de la route.
Mes branches sont dépouillées.
Le vent arrache mes branches nues.

Le printemps sera doux.

Je vois les ménagères qui partent,
Elles reviennent de chercher leur lait,
Et les enfants vont à l'école.

Le printemps sera doux.

En été le petit berger gardera ses moutons.
Mais tout est couvert de neige,
Les toits des maisons sont blancs.

Le printemps sera doux.

Bernadette PIEGAY (8 ans).

ÉDUCATION FAMILIALE

IL FAUDRAIT PENSER A TOUT

C'EST vrai, je ne le regrette pas de l'avoir écrit dans un ouvrage antérieur, mais je ne crois pas que ce soit si difficile que cette formule ambitieuse à la fois et découragée le laisserait croire. Car ce n'est pas exactement cela que veulent dire les mères de famille qui ont quelquefois protesté contre la teneur de mes articles. Ce qu'elles veulent dire c'est qu'elles ne sauraient penser à tout ce qui va arriver, *au moment où il arrive quelque chose*. Elles veulent dire qu'il n'est pas possible de réagir comme il faut, quand il faut, et qu'elles sont souvent prises à l'improviste par tel acte de leur enfant, par un incident de la vie familiale qu'elles n'avaient pas prévu. Si leur réaction est fâcheuse, c'est donc, non parce qu'elles n'ont pas pensé à tout, mais parce qu'elles n'ont pas pensé à l'avance. Elles me diront que c'est aussi difficile. Non, parce que les événements de la vie familiale ne comportent pas tellement d'inattendu. A condition qu'il y ait une bonne hygiène familiale, qu'il n'y ait pas de la part des parents de réactions capricieuses, les actions des enfants sont bien, à certain âge, toujours à peu près les mêmes. Il est bien plus facile de les prévoir que le temps qu'il fera demain.

Prenons un exemple, une *chose vue* récemment. Deux petites filles, de 3 ans environ, vraisemblablement jumelles, sont arrêtés avec leur mère devant l'étalage d'un marchand d'oranges. La mère donne une mandarine à chacune des petites filles. La plus prompte commence à décortiquer sa mandarine et jette les peaux par terre. La mère repousse du pied les peaux dans le ruisseau sous la voiture. Alors l'autre petite épluche son fruit et remet gravement les peaux dans la voiture, à côté des fruits qui restent. Et cette fois la mère se fâche en lui disant qu'« il ne faut pas. » Les deux petites m'ont paru calmes, peu émotives, et sont simplement restées incertaines, ne sachant plus quoi faire ni de leurs fruits, ni de la peau. On sentait bien qu'il ne leur manquait qu'un peu plus d'audace, et quelques années de plus, pour dire à leur mère : « Si on ne doit mettre ses peaux d'orange, ni par terre, ni dans la voiture du marchand, où faut-il les mettre ? » Les mères n'acceptent pas en général que les petites filles mettent des peaux d'orange dans leurs poches, et à cet âge-là beaucoup de petites filles n'ont pas de poches.

Veut-on essayer d'analyser un peu leurs actes. La première petite fille est plus active que sa sœur, elle a hâte de manger sa mandarine, elle veut se débarrasser des peaux qui la gênent, et dont elle a déjà appris qu'elles ne sont pas comestibles. Elle les laisse donc tomber de ses doigts, comme elle fait d'habitude, mais comme elle n'est pas chez elle, assise devant la table, les peaux, au lieu de tomber dans son assiette, tombent à terre. Elle agit donc dans ce cas particulier comme elle a toujours fait. L'autre petite est plus réfléchie, plus lente. Elle a vu sa mère repousser vivement du pied les peaux d'orange sous la voiture du marchand. Elle découvre donc qu'il ne faut pas jeter à terre les peaux d'orange, et qu'elle doit donc chercher un endroit où les mettre. Peut-être, mais je m'aventure, imagine-t-elle que ces débris appartiennent légitimement au marchand et doivent lui revenir, puisqu'elle a vu sa mère les mettre sous la voiture, et trouve-t-elle plus convenable et plus poli de les déposer proprement dans la voiture. Pas plus que l'autre ne pouvait comprendre pourquoi, par son geste, la mère la blâmait implicitement.

La première petite fille a donc été mue par un réflexe, la seconde, par une réflexion, plus simple peut-être que je ne l'ai aventuré, mais sûrement conditionnée par le geste de sa mère.

Mais la mère pense-t-elle avoir agi plus raisonnablement ? A-t-elle fait autre chose que céder à ses impulsions ? A une première impulsion fort louable, qui lui a fait pousser jusqu'au ruisseau les peaux d'orange jetées par une de ses petites

filles. A une autre impulsion qui lui a fait considérer comme fâcheux le fait d'en déposer dans la voiture du marchand, et lui a fait craindre le mécontentement de ce dernier.

L'incident, qui aurait pu être, au point de vue éducatif, plus grave, si les enfants avaient été plus émotives, est né de ce que mère et enfants se sont trouvées placées brusquement dans des *situations nouvelles*. Les petites filles savaient comment on mange une orange, mais c'était la première fois qu'elles devaient en manger une dans la rue. La mère avait déjà donné des oranges à ses enfants, mais jamais dans ces conditions. Les enfants n'avaient pas prévu, parce qu'elles ne le savaient pas et ne pouvaient le deviner, comment elle devaient se comporter dans ce cas particulier, et la mère ne l'avait pas prévu, parce qu'elle n'y avait pas pensé.

Pour éviter ce petit incident, il fallait donc, non pas que la mère « pense à tout », mais simplement qu'elle pense qu'elle allait acheter des oranges, qu'elle serait tentée d'en offrir à ses petites filles, et qu'elle devrait leur dire comment on mange une orange dans la rue, pour ne pas contrevenir aux convenances de la propreté urbaine, et ne pas faire pousser des cris d'horreur au marchand (s'il était facilement horrifié).

Est-ce beaucoup demander à une maman, qui se met en route avec ses petites filles pour faire les provisions de la journée ?

Si c'est beaucoup, si c'est trop, je vais lui indiquer un moyen fort simple d'éviter le petit incident que j'ai rapporté. C'est de ne pas offrir des oranges à ses petites filles dans la rue.

ROGER COUSINET.

TÉMOIGNAGE



D'UN ANCIEN

Souvent on nous dit — « En théorie, vos méthodes sont excellentes, mais, qu'est-ce que cela donne plus tard ? et à quoi, pratiquement, les enfants arrivent-ils ? » Il nous a paru intéressant de donner ici le point de vue et le témoignage d'un ancien élève d'une école nouvelle qui nous est chère.

ÈLÈVE D'UNE

Le docteur R. W... a une trentaine d'années, et apporte dans son admirable profession de médecin de tuberculeux où l'influence psychologique est aussi utile que la science elle-même, toutes les grandes qualités humaines que l'éducation nouvelle a su développer et épanouir chez lui.

ÉCOLE NOUVELLE

Il garde, comme il l'a exprimé plus loin, un souvenir ému de ses premières années scolaires qui ont laissé sur lui une telle empreinte, et une reconnaissance touchante pour celle qui a si bien su lui donner le goût et la curiosité des êtres — et surtout l'amour des autres.

Dans le lointain de ma mémoire, en ce pays brumeux et doux où s'attardent encore des fées, à deux pas de mes premiers souvenirs, je vais souvent rechercher un Ami — c'est-à-dire... l'image d'un ami — petit bonhomme curieux, vivant d'admiration et de rêve et qui s'en est allé, voici vingt ans déjà.

Ce petit garçon connaissait un domaine enchanté. Avec d'autres enfants il y venait chaque jour par un chemin touffu d'iris et de lilas, plantés par eux-mêmes,

par une école, par une classe intime et gaie et par ce grand silence, au seuil de la leçon. Je pense maintenant que ce silence devait être miraculeux puisque toujours il était suivi d'une chose extraordinaire : Mademoiselle disait son premier mot... et le visage de la classe aussitôt se transformait. Les murs s'estompaient, la lumière se faisait plus légère, et bientôt il n'y avait plus alentours ni école, ni tableaux, ni limites, mais la grisante immensité ou domaine inconnu et le départ joyeux d'une flottille de douze petits bateaux, emportant ses douze explorateurs de huit ans.

C'était un voyage étrange et rempli de surprises. Ce caillou, cette fleur, ce papillon que Mademoiselle, au passage nous montrait, étaient apparemment bien modestes. Nous les avons souvent rencontrés sur nos routes d'autrefois, et, dans notre ignorance un peu orgueilleuse, nous les avons appelés : « choses de tous les jours »... Comme elles avaient leur revanche aujourd'hui, ces pauvres méconnus. Mademoiselle les prenait dans sa main, nous les présentait comme de nouveaux amis (n'étions-nous pas de la même planète ?) — et, chacune d'elle nous disait alors son histoire, sa vocation, ses souvenirs d'une existence bien longue, ou l'ennui d'être, au contraire une créature si fragile et tellement éphémère. Et ils devenaient impressionnants et tout baignés de songe ces fossiles de notre musée, vieux comme le monde... (Combien de fois huit ans ?...) et si drôlement transformés en cailloux. Serions-nous aussi, un jour, un caillou ? Et nos amies les fleurs, nous apprenions, maintenant, après l'avoir longtemps rêvé, qu'elles aussi respiraient et bougeaient, et que le soir venu, dans nos jardins de l'école, certaines d'entre elles, fatiguées d'être belles, s'endormaient doucement en fermant leurs corolles et en baissant la tête. Comme elles étaient devenues émouvantes ces fleurs, depuis que « nous savions ».

Et ce grand voyage se poursuivait ainsi, de découvertes en découvertes, délicieusement. Glanant par ci, glanant par là, il était douze petits enfants qui parcouraient le monde, leur patrimoine, et s'enivraient au plaisir de connaître, et n'en finissaient pas de s'émerveiller.

Souvent, le hasard des chemins, (à moins que ce ne fut Mademoiselle...) nous entraînait plus loin encore, au-dessus des êtres et des choses vers les régions du cœur et celles de la pensée. Bien sûr, c'était pour un explorateur, des pays un peu austères et vides. Et pourtant nous en aimions le séjour de toutes nos forces pour sa richesse en désirs infinis et parce que la vie intérieure y fleurissait. Et Mademoiselle, déjà nous avait expliqué que de cette vie-là, si précieuse et si belle, seuls les hommes étaient dotés. Et « les hommes » cessaient d'être alors de grandes personnes ennuyeuses ou méchantes, en plein âge ingrat. Ils devenaient vraiment nos frères, de tous les pays et de tous les temps, en marche vers un même idéal mystérieux.

Chère Mademoiselle, qui dans ces lignes, peut-être me reconnaissez, vous avez été une des chances de ma vie. Avec vous j'ai traversé mon enfance par les routes les plus belles, c'est-à-dire les plus humaines. A l'étape, il est vrai, j'étais souvent en retard sur les autres — on disait que je travaillais mal !... Mais vous, vous aviez compris, n'est-ce pas, comme il se faisait ensorcelant ce paysage d'enfance où, de tous côtés, résonnait l'appel des sirènes, où l'on ne pouvait se retenir de tout aimer... Alors vous pensiez sans doute qu'arroser ces fleurs avec amour, écrire des poésies, conduire des fouilles dans un jardin, chercher le sens des choses, écouter la musique du silence... c'est peut-être plus utile au bonheur et plus important pour la formation d'un idéal que l'orthographe !...

R. W.

• INFORMATIONS •

Nos lecteurs savent que la section belge de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle a tenu son Congrès à Bruxelles au mois de juillet 1949. Notre Mouvement y était représenté par Monsieur Cousinet qui a présidé une journée d'études. En outre, Mlle Claret a été rapporteur d'une section. Le Congrès avait choisi deux thèmes : l'Education nouvelle et la Paix du Monde, et l'Etude du Milieu.

Les rapports des différentes sections viennent de paraître en une brochure qu'on pourra consulter dans nos bureaux, ou se procurer au Secrétariat de la section belge, 10, avenue de Mercure à Bruxelles.

La F. I. O. C. E. S. (Fédération Internationale des Organisations de Correspondances et d'Echanges scolaires) a célébré cette année par un Jubilé, le 30^{me} anniversaire de la création de ses premiers bureaux nationaux, le 20^{me} anniversaire de la constitution de son organisation internationale, et le 80^{me} anniversaire de son Président-Fondateur, Monsieur Ch.-M. Garnier. On sait que l'objet de l'œuvre était « d'encourager et d'animer l'étude des langues vivantes, de rapprocher la jeunesse des divers peuples par un commerce épistolaire de nature à susciter des relations personnelles, d'aider à la connaissance directe des peuples entre eux, et travailler à leur rapprochement grâce aux meilleurs éléments qu'ils possèdent ». A cette occasion, fut organisée au printemps dernier au Musée Pédagogique, par le Directeur, Monsieur P. Barrier, Inspecteur général honoraire de l'Education Nationale, une Exposition permettant au grand public de se rendre compte de l'importance de l'œuvre et des résultats obtenus.

L'an dernier a été créée une Association Professionnelle des Anciens Elèves diplômés de l'Institut Universitaire des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau). Le Comité d'honneur comprend MM. Piaget, A. Ombredanne, M^{me} Loosli-Usteri, M. R. Doitrens, A. Réy et F. Chatelain, notre groupement est en outre représenté par MM. Berge, Dublineau et Cousinet qui sont membres d'honneur. L'Association vient de faire paraître le premier numéro d'un bulletin qui comprend, outre la déclaration des buts et de l'activité du nouveau groupe, un article de M^{me} M. Loosli-Usteri : L'homme normal vu à travers le test de Rorschach, et un autre de M. Roller : Un problème pratique de pédagogie expérimentale.

Combien d'éducateurs, toujours trop pressés de s'acquitter de leur tâche, ou de ce qu'ils croient être leur tâche, estiment que le temps qu'on leur demande de passer et la peine qu'on leur demande de prendre, à observer leurs élèves, serait de la peine et du temps perdu, et en deviennent incapables de connaître leurs élèves et de les regarder vivre. Qu'ils méditent les sages conseils que leur donnent J. Knight et W. Hold-Swirth dans le dernier numéro de la **Childhood Education**. « Le seul but à atteindre est la compréhension du comportement des enfants. Quelques maîtres n'en ont pas la patience. Ils voudraient faire quelque chose. Bon nombre, cependant, en viennent à reconnaître rapidement que comprendre, c'est faire quelque chose. Cela peut signifier la différence entre un sourire et une rebuffade, entre l'attention et la négligence, entre la tolérance et l'impatience, entre la sympathie et l'antipathie, entre l'encouragement et l'interdiction. La compréhension peut aller de la plus faible intuition jusqu'à une connaissance complète. L'étude de l'enfant aide les éducateurs à construire un système de valeurs dans lequel une attitude compréhensive est possible. Quand un éducateur a accepté, en se plaçant à un point de vue à la fois affectif et intellectuel, l'idée que chaque individu a une valeur personnelle, que, en tant qu'éducateurs, nous acceptons tous les enfants et n'en

rejetons aucun, que tout comportement a des causes, alors il commence à avoir une vue objective de ces comportements et à découvrir une place beaucoup plus grande pour une information scientifique à la fois dans sa pensée et dans son mode de comportement ».

DESSINS D'ENFANTS

Une exposition de découpages. Les éditions Bourrelier avaient invité les éducateurs à visiter l'exposition de cinquante frises en papier de couleur découpé, réalisées par des équipes d'enfants pour illustrer leur livre préféré, résultats d'un concours organisé, cet été, entre les enfants des écoles.

On imagine la vie, la gaieté qui se dégagent de ces fresques colorées entourant les grandes salles de leur fantaisie admirable, quelquefois même surprenante. On plaignait le jury qui s'efforça de classer tant de petits chefs-d'œuvres !

L'usage du papier découpé comme moyen d'expression enfantin, a vraiment fait ses preuves et le panneau de découpage fait partie du décor joyeux de toute école ou maison d'enfants.

Pourtant, qu'il me soit permis quelques observations. Combien la maquette de petite taille était plus satisfaisante que son agrandissement ! C'est dû à la difficulté, bien connue, de subdiviser une surface de plus en plus large, mais aussi à ce que le fond de couleur des petites maquettes s'est révélé, à l'expérience, comme un élément indispensable du point de vue décoratif. Le fond de tulle des maquettes agrandies n'a pas pu le remplacer. Les éléments s'y écartent et se refroidissent. La rencontre de matériaux très différents, tulle et papier glacé, me gêne. Et ceci pose le problème des dimensions maximum à accorder à un découpage. A mon avis, il ne doit pas être petit, et c'est un de ses avantages éducatifs bien connus, mais, du point de vue esthétique jusqu'où l'agrandir sans lui nuire ? et comment ?

Autre remarque : les découpages se ressemblent tous, bien plus que d'autres dessins. Peut-on y chercher, aussi, des aveux de psychologie profonde ? Les psychologues abordent rarement ce sujet. Pour moi, j'y vois l'art enfantin qui se laisse le plus et le mieux influencer par les adultes. Aide du maître qui cache mieux ici, son coup de ciseau qu'ailleurs son coup de crayon, ou influence toute inconsciente dans le choix d'une forme ou d'une couleur ? On pourrait presque dire influence du papier lui-même sur l'enfant fasciné.

On sait comment garantir l'authenticité délicate d'une expression d'enfant timide. Je pensais, dans cette salle, à des dessins bavards, assez proches de l'école traditionnelle, quoique parlant un autre langage.

Il ne s'agit pas du tout de boudier un plaisir, qui fut très vif, mais de juger cette exposition comme l'apogée d'une méthode, au moment où son succès nous invite à y appliquer l'auto-critique.

Nous pourrions lire, à ce sujet, deux ouvrages récents :

— Vige Langevin et J. Lombard. **Peintures et dessins collectifs des enfants.** Editions du Scarabée.

En une petite brochure, nous trouvons réunis, parfaitement reproduits (malheureusement sans les couleurs, qu'il faut deviner) ces grandes peintures collectives d'enfants qui furent exposées, si je ne me trompe, au Musée du Luxembourg et, tout récemment, au Salon de l'Enfance. On a raison de nous les rendre. On ne se lasse pas de les admirer. C'est de l'excellent travail artistique !

Notre joie est complète puisque nous savons aussi — enfin — la méthode qui fut employée pour obtenir ces résultats. (Il y a même plusieurs méthodes de travail collectif, la deuxième nous paraissant bien plus valable que la première).

L'ensemble est très intéressant. Jusqu'à présent la création artistique plastique nous avait paru essentiellement individuelle. Mais de même qu'on apprécie

chant choral et jeu dramatique pour leur valeur sociale, trouvera-t-on des méthodes d'art plastique collectif qui unissent ces principes de l'école active : créer selon soi-même et travailler en commun ? qui « permettent l'émulation sans nuire à la cordialité ? »

C'est, ouvert devant nous, tout un nouveau champ de réflexions, ou plutôt d'expériences. Cet excellent petit livre en est le point de départ.

— Revue **Enfance**. — Numéro spécial sur les dessins d'enfants, mai-octobre 1950. Presses Universitaires. — Paris.

C. E. M. E. A. JOURNEES D'ETUDES SUR LES COLONIES DE VACANCES 10-11 novembre 1950

Le mouvement colonies de vacances est décidément en train de prendre une place de plus en plus importante dans la vie de l'enfant et de l'éducateur. C'est ce qui ressortait des travaux des Centres d'entraînement aux Méthodes d'éducation active qui eurent lieu d'abord à Sèvres, pour un rassemblement des instructeurs, puis à Paris, au Musée Pédagogique, les 10 et 11 novembre.

Une réunion de synthèse, à l'amphithéâtre de la Sorbonne clôturait ces journées. On pouvait remarquer la très grande variété des Mouvements et Associations représentés dans le public et son attention soutenue.

En effet, le mouvement gagne, à la fois en extension et en précision, tant matérielle que pédagogique. Extension quant à l'âge des enfants, du bambin de la maternelle à l'adolescent des camps et aux maisons familiales de vacances. Etude plus serrée des conditions de vie matérielle faites aux enfants et des méthodes pédagogiques d'encadrement. Les sujets à l'étude étaient si vastes et importants qu'ils firent l'objet de cinq commissions.

Nous ne pouvons que résumer très brièvement les idées émises. Un rapport complet paraîtra à ce sujet dans la revue « Vers l'Education Nouvelle ». (1).

Le rapporteur de la 1^{re} commission, Monsieur Romanet, exposa les conditions très spéciales aux **camps d'adolescents**. Elles commencent à se préciser : nécessité de dépaysement — de repos — choix du lieu — préparation psychologique des jeunes — choix de cadres non adolescents et humainement équilibrés — etc.

Monsieur Lacroix, rapporteur du 2^{me} groupe, entra dans mille détails **matériels** concernant le confort et la sécurité du jeune colon, du couchage à la baignade et à l'entretien du matériel. L'ensemble fera l'objet d'une brochure fort utile (1).

C'est des **colonies maternelles** que parla, maternellement, Mademoiselle Géraud, 3^{me} groupe. Il ressort de son rapport que tout : lieu, nombre d'enfants et surtout encadrement, doit être prévu en fonction de l'âge très tendre de la maternelle.

Le 4^{me} groupe avait étudié un problème très différent, quoique très important : celui du **Personnel de la maison** (vie individuelle — participation à la vie commune — emploi d'élèves des écoles ménagères, etc.). Mais c'est naturellement les travaux du 5^{me} groupe : **Structure de la vie collective dans les colonies d'âge scolaire** qui se rapprochaient le plus de nos préoccupations et qui retinrent notre attention. Mademoiselle de Faily exposa les conclusions de cette commission avec le souci pédagogique et la clarté de pensée qu'on lui connaît. Il semble, dit-elle, qu'après la période de confusion des débuts, une période d'organisation ait fait vivre l'enfant des colonies dans une atmosphère très fixée comme horaire, programme, groupement. On s'en dégage. On cherche plus de vraie détente et des vacances moins artificielles, comme en témoignent les quelques vœux émis par ce groupe : — que toute structure de vie collective ait assez de souplesse pour ne jamais sacrifier l'enfant aux facilités d'organisation — que les colonies ne soient pas très nombreuses ou tout au moins

(1) C. E. M. E. A., 6, rue Anatole-de-la-Forge. — Paris XVII^e.

partagées en petites colonies où les âges des enfants sont mieux étalés. — Qu'il ne soit fait qu'un usage modéré des concours et compétitions — que les enfants arriérés ou déficients fassent l'objet de colonies spéciales (à l'exception des instables et des caractériels qui gagnent à se mêler aux autres) — qu'on étudie encore la répartition des moniteurs : ou attachés à un seul groupe, ou, plus spécialisés, mis au service de plus d'enfants — enfin, que la colonie cherche à s'ouvrir sur l'extérieur et entretienne des rapports suivis avec les familles et les habitants du pays.

Les éducateurs présents semblaient tous approuver ces vœux, si favorables à l'épanouissement des enfants.

Pour finir, Monsieur Thaler exposa brièvement les efforts encore tâtonnants de cette nouvelle venue pleine d'avenir au tableau des colonies qu'est la **maison familiale de vacances**.

Monsieur Laborde se leva pour conclure une séance déjà longue. Brièvement, il remercia ses amis étrangers, présents dans la salle. Il montra combien, d'année en année, le champ des recherches s'élargit devant nous, recherches dont il souligna l'étendue et la diversité. Pour avancer, cela suppose que de nouvelles expériences soient tentées, mais aussi, dit-il, qu'on persévère dans un effort de mise en commun et qu'à nouveau des journées d'études, qui se montrent si profitables, permettent de confronter les résultats.

A. J.

LES CONFERENCES DE L'ECOLE DES PARENTS

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

Série III. — Leçons d'hygiène mentale

11 janvier : 1. — L'hygiène prénatale. — H. Duchene.

18 janvier : 2. — L'hygiène mentale des 1^{res} années. — M^{me} Roudinesco.

25 janvier : 3. — L'hygiène mentale dans la famille. — G. Heuyer.

1^{er} février : 4. — L'hygiène mentale à l'école. — Dr. C. Launay.

8 février : 5. — L'hygiène mentale de l'adolescent. — M. Debesse.

Ces cours sont publiés. Renseignements à l'Ecole des Parents, 28, place Saint-Georges. — Paris IX.

NOTRE STAND AU SALON DE L'ENFANCE

L'Ecole Nouvelle Française avait été invitée à prendre place parmi les Mouvements éducatifs, au Salon de l'Enfance, qui s'est tenu au Grand Palais, du 25 novembre au 17 décembre.

Marquant un sérieux progrès sur ceux des années précédentes, ce troisième Salon avait donné une place beaucoup plus avantageuse et plus importante aux œuvres d'éducation, par rapport aux stands commerciaux et l'affluence du public fit bien voir qu'elles n'avaient pas, pour lui, un moindre intérêt.

Les efforts faits pour surveiller la santé de l'enfant, pour instruire les mères, pour adopter ou rééduquer l'enfance malheureuse. Pour l'instruire ou le distraire dans ses moments de loisirs, colonies de vacances, littérature enfantine, etc. Autant de stands documentés et bien vivants comme présentation dont on voudrait pouvoir longuement parler.

Le stand Ecole Nouvelle Française que nous pouvons, sans trop de modestie, décrire comme très réussi, présentait nos essais d'éducation nouvelle sous la forme toujours si attrayante de travaux d'enfants, de peintures et poteries, aimablement prêtés par notre école de « La Source », par « La Maison d'Enfants » de La Roche-Guyon, et par « La Petite Ecole Nouvelle » du 123 boul. Exelmans. Il attirait les enfants tout prêts à profiter des jeux éducatifs exposés, et retenait les parents qui, devant nos travaux s'émerveillaient que : çà soit des enfants qui aient fait cela !

Face à ce public populaire, nous prenions beaucoup d'intérêt à juger de ses réactions. Nous voyions successivement s'arrêter de jeunes professeurs ou moniteurs, tout heureux de raconter qu'ils tentent la même expérience, des parents ignorants ou indécis qui demandaient des explications. Beaucoup de familles étrangères. Il fallut mille fois redire les buts de l'école nouvelle, ses efforts, ses hésitations aussi. Donner des adresses. Distribuer des tracts et des numéros spécimens. Et surtout engager les parents à venir plus tranquillement nous consulter au Service de documentation de la Revue, le jeudi de 14 à 18 heures.

On nous demandait : des adresses d'écoles où les petits ne soient pas trop nombreux. De bons demi-internats, pour éviter les trajets. Où mettre les enfants retardés. Où trouver du gros matériel éducatif de prix abordable. S'il existe des revues guidant les jeunes mères instruisant elles-mêmes les petits enfants...

Questions auxquelles il n'est pas toujours facile de répondre, mais qui témoignent dans le public, même non averti, d'un si vif intérêt pour la réforme éducative et le libre épanouissement des enfants qu'on peut affirmer que le moment est venu de répandre les idées d'éducation nouvelle.

Il est extrêmement réconfortant de voir avec quelle attention, elles sont actuellement accueillies ou discutées et combien elles ont gagné en étendue depuis quelques années.

Quels que soient les efforts qu'aient pu demander l'installation et la garderie de ce stand, ils furent largement compensés par tant d'intérêt et de sympathie qu'un public populaire montra à notre travail.

A. J.

STAGES DES ATELIERS EDUCATIFS

Des week-ends commenceront à partir des 13 et 14 janvier et chaque semaine jusqu'au 11 mars inclus.

Pour les week-ends de janvier, s'adresser à Monsieur Dieleman, Directeur des Ateliers Educatifs — Le Claireau — CHEVREUSE (S.-et-O.). Téléphone 163.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- P. CESARI : *Psychologie de l'Enfant*, coll. Que Sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

L'originalité de cet ouvrage, riche et remarquablement informé, en réside dans la présentation. Au lieu en effet d'écrire un traité général de psychologie de l'enfant, comme il en existe déjà et qui aurait été bien comprimé, dans le format de la collection, Monsieur Cesari a très judicieusement préféré choisir deux aspects de la mentalité enfantine qui sont spécifiquement enfantins : l'imitation, et le jeu. L'enfant est un individu qui imite, et dans le développement duquel l'imitation tient une place importante, quelles que soient d'ailleurs la nature et les modalités de cette activité dont l'auteur fait une pénétrante analyse. Il est également un individu qui joue, et l'observation même la plus superficielle permet de voir que le jeu est pour l'enfant tout autre chose que ce qu'il est pour l'adulte. Pour l'adulte le jeu est un divertissement, au sens pascalien. Pour l'enfant le jeu est une activité positive dans laquelle sa personnalité toute entière est engagée. Et je n'accorderai pas volontiers à Monsieur Cesari que ce qui distingue le jeu du travail, ce soit « le manque d'organisation relative ». Il y a autre chose, me semble-t-il.

A ces deux chapitres Monsieur Césari en a ajouté deux autres dont il ne pouvait évidemment se dispenser, l'un sur l'affectivité enfantine, qui a été trop longtemps négligée, dont la caractérogénie est récemment venue enrichir

l'étude, et dont il dit si justement que « la psychologie de l'affectivité enfantine montre l'importance que l'éducateur doit lui attribuer s'il veut former, en connaissance de cause, la personnalité enfantine », et encore plus s'il veut en respecter la libre formation. Le dernier chapitre est consacré à l'intelligence.

Ce n'est pas seulement au grand public, c'est à bien des étudiants que ce livre peut être recommandé.

R. C.

- G. PALMADE : **La Caractérologie**, coll. Que Sais-je ?, Paris, Presses Universitaires, 1949.

Outre sa valeur propre, le grand traité de Monsieur Le Senne, l'important ouvrage d'E. Mounier ont remis en faveur un ordre de préoccupations qui, en France du moins, avait été quelque peu abandonné depuis les travaux déjà anciens de Malapert et de Paulhan. M. Palmade, qui est remarquablement bien informé non seulement de ces travaux, mais de bien d'autres, américains et allemands en particulier, trace ici un tableau de l'état présent du problème, des divers aspects sous lesquels il a été envisagé, et des solutions qui ont été proposées. Son ouvrage est divisé en trois grandes parties : la caractérologie causale, avec ses deux grandes divisions, la morphologie somatique (Allendy, Viola, Pende) et la caractérologie psychanalytique (Freud, Jones, Boutonier) : la caractérologie corrélative comprenant l'analyse factorielle (Spearman, Sheldon) et la caractérologie pathologique (Kretschmer), et enfin la caractérologie des propriétés (Burloud, Le Senne et Klages). De tous ces aspects l'auteur fait un examen critique qu'il conclut par de pénétrantes réflexions sur l'évolution du caractère, et sur la manière dont on peut concilier les existences de la caractérologie et la solution du problème humain de la liberté.

R. C.

- ROGER COUSINET : **L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle**. Collection de l'Ecole Nouvelle Française. Les Presses d'Ile-de-France, 1950. 160 pages.

La critique d'un certain enseignement de l'histoire ne manque pas de motifs. C'est ainsi que longtemps l'enseignement de l'histoire ne semblait pas se soucier d'être scientifique, mais tendait avant tout à faire prendre conscience de la grandeur de la patrie et de la continuité de ses progrès. Seule l'histoire de la nation française semblait pouvoir donner aux petits français des exemples de morale. « L'histoire-bataille » tendait à entretenir les enfants dans la certitude qu'une entente pacifique entre les peuples serait à tout jamais impossible.

On enseigne encore l'histoire pour la savoir, en faisant appel à la mémoire, on remplit le cerveau de l'enfant de faits dits « historiques », qui sont pourtant des constructions de l'esprit qui varient suivant l'optique ou les tendances des historiens qui écrivent.

Toutefois, il faut noter que l'histoire tend à sortir du terrain politique pour s'étendre jusqu'aux sciences, aux arts et surtout à la vie des masses populaires. On se rend compte enfin que l'histoire avance par ses marges et que ce qui semblait autrefois en marge de l'histoire tend à prendre une importance considérable. Mais cette extension même de l'histoire semble rendre plus difficile son enseignement et un problème se pose.

C'est ici qu'il faut connaître la psychologie de l'enfant afin de savoir ce qu'il est capable d'assimiler réellement et avec profit pour l'action qu'il aura à entreprendre dans la communauté humaine et non pas seulement nationale.

On constate d'abord que l'enfant oublie la plupart du temps le détail et l'ensemble de ce qu'on lui enseigne en histoire. De plus l'enfant n'a pas un sens vrai de la durée, donc il est incapable d'avoir un sens historique.

Mais l'enfant manifeste de l'intérêt pour les choses, pour les objets d'usage courant. Cet intérêt sert d'amorce au travail historique qui, remplaçant l'enseignement historique, devient l'étude de l'action du temps sur les choses.

Par exemple les maisons qui correspondent au besoin de se loger peuvent donner lieu à tout un travail historique à partir de documents mis par le maître à la disposition de l'enfant.

Ainsi à partir des objets et des besoins auxquels ils correspondent s'effectue le travail sur l'histoire de l'agriculture par exemple ou l'histoire de l'industrie.

De là s'organise une méthode de travail historique que les lecteurs de Monsieur Cousinet se feront une joie de découvrir en lisant ce livre magistral.

Le travail historique consiste d'abord en une recherche de documents, puis il devient une critique des documents, une classification, enfin une élaboration de l'histoire à partir des documents, qui peut aller de la peinture au jeu dramatique.

Qu'il s'agisse de l'histoire du commerce ou de l'histoire de la justice, Monsieur Cousinet donne beaucoup de suggestions fort utiles. Dans tout cela il reste peu de place pour l'histoire politique que les enfants peuvent à peine comprendre et qui a, au fond, peu d'importance.

Dans une telle perspective le travail historique dégage la partie que la nation a jouée dans l'histoire humaine et doit tenir compte de toutes les autres nations qui ne sont que des groupes divers en travail sur le chantier où s'élabore, avec des retards nombreux, l'unité de l'humanité. Comme le dit L. Febure, cité page 146 : « Enseignons l'histoire des nations dans le cadre, dans la perspective de cette histoire de l'humanité qui s'élabore révolutionnairement sous nos yeux ».

Le travail historique qui dégage les valeurs véritables qui aident à la promotion des masses ouvrières et paysannes à quelques pays qu'elles appartiennent est seul digne de l'Ecole Nouvelle.

P. J.

● **ROGER COUSINET : La Vie Sociale des Enfants**, essai de sociologie enfantine.

Editions du Scarabé 1950. 115 pages.

L'apprentissage de la vie sociale est long et difficile pour les enfants. Il se fait à travers l'agression manuelle, l'agression parlée, l'exhibitionnisme, la taquinerie.

Le jeu vient compliquer la vie sociale de l'âge préscolaire qui ne connaît pas les deux éléments constitutifs du jeu la coopération avec division du travail et la règle.

A l'âge scolaire ces deux éléments sociaux s'intègrent dans le jeu qui devient alors un facteur de sociabilité et même de thérapeutique.

En dehors du jeu la vie sociale des enfants d'âge scolaire présente différents phénomènes pleins d'inconvénients : groupement autour d'un meneur, rejet d'un enfant qui devient « souffre-douleur », appel à l'adulte de la part d'enfants qui ont besoin d'une alliance contre les autres. La vie du groupe entraîne encore délation, fraude et solidarité défensive. Il y a un aspect intellectuel de la vie sociale qui montre comment le groupe corrige les idées d'un individu, permet l'éclosion des personnalités, montre qu'un seul ne peut tout savoir. Après l'âge de grâce sociale vient la dissolution sociale de l'adolescence où la vie du groupe s'efface devant la vie montante des personnalités..

C'est dans la « Conclusion » de ce livre si riche que Monsieur Cousinet dévoile, si l'on peut dire, son projet. Tous les inconvénients de la vie sociale telle qu'elle existe dans les écoles viennent la plupart du temps de l'opposition que fait le maître à cette vie sociale.

Le jour où le maître saura favoriser la vie des groupes la socialisation se fera avec lui dans l'harmonie et pour l'épanouissement de chacun.

Que ce livre vient à point pour amener une réaction contre certains individualismes qui existent encore en notre siècle communautaire !

P. J.



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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et FRANÇOIS 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 liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

CONSULTATIONS PEDAGOGIQUES 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'ETRANGER	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'ancien 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

●
ROGER COUSINET

Chargé de Cours de Pédagogie
à la Sorbonne

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

L'enseignement de l'histoire tel qu'il est donné correspond-il à la fois au progrès des sciences historiques et à la psychologie de l'enfant ? Telle est la question qu'éclaircit le nouvel ouvrage de M. Cousinet.

Son livre aidera les maîtres à faire de l' « Histoire » la merveilleuse découverte de l'histoire des hommes, et à mieux faire comprendre combien d'éléments leur sont communs à tous.

Un volume in-8° couronne, 160 pages..... 240 Frs

●
ÉDITÉ AUX PRESSES D'ILE-DE-FRANCE À PARIS

ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'ÉTAT

20, Rue Re

ANGERS - Téléph. 29-1