



LABORATOIRE DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 420  
UNIVERSITÉ PARIS 8  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS CEDEX

# l'école nouvelle *française*

- R. BEUNIER ..... Méthodes actives au Cameroun  
P. JOURNET ..... Films psychiâtriques  
A. ROBERT ..... Le modelage dans une classe de travail libre  
R. COUSINET ..... Une expérience d'apprentissage de l'arithmétique  
F. JASSON ..... Sur le vif  
Poèmes d'enfants

## EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET ..... Tu ne sais pas ce que tu dis

Vie du Mouvement — Informations  
Notices bibliographiques — Livres reçus

J U I N 1 9 5 0

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

N° 47



*Ecole de M<sup>lle</sup> Hamaïdé - Bruxelles*

**UN GRAND JEU COLLECTIF AU JARDIN D'ENFANTS  
UN EXCELLENT MATERIEL EDUCATIF A PEU DE FRAIS**

*(Vieux boutons, chutes d'étoffes, papier. Cf. E. N. F., juin 1948, p. 176)*

*UN GRAND JEU COLLECTIF AU JARDIN D'ENFANTS  
UN EXCELLENT MATERIEL EDUCATIF A PEU DE FRAIS  
(Vieux boutons, chutes d'étoffes, papier. Cf. E. N. F., juin 1948, p. 176)*

# QUELQUES ESSAIS DE MÉTHODES ACTIVES AU CAMEROUN

**E**N mars 1946, s'ouvrait à Makak (Cameroun), une Ecole Normale de Moniteurs indigènes. Makak est un centre situé sur la ligne de chemin de fer Douala-Yaounde, à 200 kms environ de la côte.

Soixante-seize élèves furent confiés aux quatre professeurs de l'école. Tous ces garçons avaient déjà enseigné dans les écoles de missions, après l'obtention de leur certificat d'études, et leur âge variait entre 18 et 25 ans. Inutile de dire que leur plafond intellectuel était atteint depuis longtemps. Ils ne désiraient d'ailleurs qu'un simple perfectionnement et surtout ils voulaient préparer le Diplôme de Moniteur Indigène, sorte de certificat supérieur, propre au Cameroun, et réservé en principe aux moniteurs de l'enseignement privé. Le programme en est très vague, et laisse toute latitude aux maîtres pour se consacrer à une véritable formation des élèves.

Les connaissances de nos élèves moniteurs étaient disparates, mal assimilées et surtout verbales et sans contact avec la vie. La mémoire mécanique est, en effet, à leurs yeux, le seul moyen de s'instruire.

Ils n'ont ni le goût ni l'habitude de l'observation. L'initiative personnelle leur manque parce qu'ils la considèrent comme déplacée. « La routine, chez nous, est une vertu » écrit un versificateur camerounais.

Pour rendre mon enseignement du français plus efficace, j'ai eu recours à la technique du texte libre, et pour lutter contre l'esprit livresque et le verbalisme des élèves, j'ai utilisé l'étude du milieu.

## I. — LES TEXTES LIBRES

Les rédactions imposées, même sur des sujets adaptés au pays, ne donnent guère de résultats dans les écoles du Cameroun. Pour essayer de rendre mon enseignement du français plus efficace, j'ai eu recours, au moins partiellement, à la technique du texte libre. Pour mettre en train les élèves, je leur demandai d'abord d'écrire « l'histoire » du Cameroun, d'après leurs souvenirs et les récits de leurs parents et grands-parents. Le résultat se traduisit par une vingtaine

de textes, qui servirent en même temps d'initiation à l'enseignement de l'histoire.

Après cette transition, j'avertis les élèves qu'ils n'auraient plus de rédactions imposées, mais qu'ils choisiraient eux-mêmes les sujets. Une seule limitation à leur liberté, pour parer à la nonchalance africaine : chacun devait me soumettre au minimum un texte par mois. Étonnés, et un peu déroutés par une telle innovation, ils commencèrent par reprendre leurs anciens devoirs, sans rien y changer la plupart du temps.

Je les mis sur la voie : « N'avez-vous donc rien à raconter sur la vie, le folklore de vos villages, sur les travaux des plantations, sur les événements de l'École ? » Peu après, de cinq à huit auteurs se présentaient, trois jours par semaine, devant leurs camarades, pour lire leurs œuvres. L'inspiration se maintint facilement jusqu'à la fin de l'année scolaire, en juillet.

À la rentrée, les choses se gâtèrent, et les élèves réclamèrent le retour à la traditionnelle rédaction, plus propre, selon eux, à l'apprentissage de la langue française et à la préparation de l'examen. La tornade passée, je repris lentement, en donnant plusieurs sujets, en en suggérant, par exemple : vous avez des proverbes dans votre pays, commentez-les donc, et en laissant libre aussi de choisir d'autres sujets. J'obtins encore un bon nombre de textes intéressants sur les funérailles, les anciennes pratiques d'initiation au Cameroun, des fables, et bien entendu des proverbes.

En juillet 1948, la cause était gagnée, et tous les garçons répondirent au concours de textes libres lancé pour la période des vacances. Les productions les plus personnelles datent de cette époque. Je continuai au trimestre suivant, en laissant finalement pleine liberté d'écrire ou de ne pas écrire. L'examen approchant, beaucoup — non pas tous cependant — se contentèrent de la composition de pédagogie, épreuve principale du Diplôme de Moniteur, et qui accompagna toujours, il va sans dire, les textes libres ou suggérés, les progrès réalisés par ceux-ci profitant largement à celle-là.

Les textes étaient lus en classe, et chaque groupe devait relever un genre de fautes, signalées ensuite brièvement à leurs auteurs, avant le choix du texte à mettre au point collectivement. Pour ce choix, et quoique la première tendance des élèves soit de donner la préférence à leur frère de race, nous procédions souvent par vote. Je guidais les élèves en commentant chaque page, mettant en relief les lacunes et surtout les passages heureux. Ils apprenaient ainsi en même temps à juger et à se décider en connaissance de cause, et non au gré de leur impulsion. Quant aux travaux non retenus, je les ramassais pour les corriger comme une rédaction ordinaire, avec cette différence que la corvée habituelle était devenue un véritable plaisir.

La mise au point collective des textes fut toujours l'essentiel de mon enseignement du français, et je n'ai pas craint d'y consacrer presque la moitié de l'horaire hebdomadaire.

Outre leur intérêt pédagogique, ces textes libres (j'en ai dépouillé quelque cinq cents), furent pour moi le principal moyen de connaître mes élèves — si difficiles à pénétrer — et la vie de leur milieu, avec

lequel les professeurs européens manquent de contacts, du fait de leur activité sédentaire et réservée à un groupe sélectionné.

Voici deux fables, à titre d'exemples :

#### POURQUOI LE COCHON EST DÉPOURVU DE CORNES

« Savez-vous pourquoi le cochon est dépourvu de cornes ? Une légende des « Mvog-Nuama », tribu Ewondo à l'ouest de Yaounde, répond à la question.

Au commencement du monde, Dieu avait créé les animaux à sabots fourchus sans défenses. Aussi étaient-ils à la merci de tous leurs ennemis. Voyant donc leur vie en danger, ils vinrent se plaindre au Créateur « Donnez-nous, Seigneur, nous vous en supplions, des moyens de défense ». Leur prière fut exaucée et ils reçurent des cornes à se partager proportionnellement à leur grandeur. Le cochon, choisi pour la distribution, se mit à l'œuvre, mais oublia de se garder des cornes pour lui-même. Et le pauvre animal en resta dépourvu ».

#### LA TORTUE ET LE LÉOPARD

« Un jour, alors que tous les animaux souffraient d'une disette commune, la Tortue dit au Léopard : « Tuons nos mères en sacrifice, afin que nous soyons les seuls survivants de ce fléau universel. » Le Léopard accepta la proposition sans difficulté et lui donna un court délai de deux jours. Au jour dit, les deux amis, accompagnés de leurs victimes, se dirigèrent vers un petit ruisseau qui séparait leurs demeures.

Là, la Tortue dit : « Il faut que chacun immole sa mère. Pour cela je vais en amont, et quand tu verras le ruisseau tout rouge de sang, ne demande plus rien, agis, et tu verras que le sang de nos mères suivant le cours du ruisseau entraînera le mal qui nous frappe ». La Tortue et sa mère remontèrent alors le courant aussi loin qu'elles le purent. Puis, se procurant de toutes les matières qui peuvent rougir l'eau, elles les frottèrent au-dessus du courant, ce qui donna l'apparence du sang.

Et le sot Léopard, sans pitié, étrangla sa propre mère, malgré ses supplications très touchantes auxquelles il répondit : « Il vaut mieux que tu périsses, pour que tout le monde recouvre la vie ».

Puis le Léopard, ignorant du coup que la Tortue venait de lui jouer, se sépara de celle-ci, et chacun regagna son village.

## II. — L'ÉTUDE DU MILIEU

Pour réagir contre l'esprit livresque et le verbalisme de mes élèves, j'introduisis dès le début au programme l'étude du milieu, concurremment avec les matières habituelles, englobant celles-ci petit à petit par l'association.

Pour les premiers essais, je pris soin de faire toucher du doigt aux garçons l'ignorance où ils étaient de leur pays qu'ils croyaient

bien connaître, afin qu'ils se rendissent mieux compte de l'utilité des enquêtes et observations entreprises.

Un questionnaire détaillé demeura longtemps nécessaire. Sans ce guide précis, les élèves seraient restés passifs ou se seraient arrêtés sur des détails insignifiants. Peut-être auraient-ils pensé à tel ou tel point non indiqué. Mais n'est-ce pas, le Blanc n'en ayant pas parlé, inutile donc de s'en occuper. Cet état d'esprit fut long à vaincre.

Le travail d'étude du milieu fut conduit tantôt collectivement sous la direction du professeur, un groupe étant par contre chargé d'une partie du compte rendu, tantôt par équipe et sans l'aide du maître. Seule, une monographie du village fut réalisée individuellement, pendant les grandes vacances. Le résultat des observations et les recherches restaient au tableau d'affichage durant une semaine au moins, afin que chacun puisse à loisir prendre des notes sur son cahier personnel.

Les travaux, de mars 1947 à février 1949, furent nombreux : classe-promenade aux marigots de la forêt voisine, puis au fleuve Nyong qui coule à douze kilomètres de Makak ; la Réserve forestière ; enquête sur le chemin de fer à la gare du village ; étude d'une carrière de pierres ; observations météorologiques quotidiennes ; monographie de village aux grandes vacances 1947, etc... Mais les observations les plus nombreuses furent celles des animaux et des principales plantes de la région : café, manioc, arachide, bananier... Le milieu naturel africain offre un champ illimité aux investigations de ce genre, il suffit de sortir de sa case pour le trouver à la porte. Le milieu humain par contre est plus pauvre, surtout en brousse.

Mes élèves venant de tous les points du territoire, l'étude du milieu, dès le début, s'étendit aux principales régions du Cameroun, ce qui permettait de comparer les différents modes de culture, les genres d'élevage, les variétés d'alimentation... De vives discussions s'élevèrent très souvent à ce propos.

L'association plus élargie à l'Afrique, à la France, aux autres pays, et à l'histoire, et coordonnant les matières du programme, ne fut introduite qu'assez tard.

L'un des meilleurs travaux porta sur le palmier à huile, « la richesse de plusieurs régions de notre pays ». Le compte rendu dura une heure et demie, sans que l'attention ne fléchît, et pendant laquelle les garçons de chaque tribu vinrent expliquer au tableau, avec croquis et dessins à l'appui, la technique d'extraction de l'huile de palme chez eux. Et quelques jours plus tard, un élève m'apporta de lui-même un texte de quatre pages sur « les méfaits du vin de palme au « Cameroun ».

Dans de tels moments — trop peu fréquents à mon gré, hélas ! — les élèves retrouvaient leur naturel, délaissant l'attitude artificielle qu'ils avaient habituellement avec leur maître, pour discuter avec lui et entre eux. J'ai alors senti une vraie communion dans la classe, et entre les élèves et leur professeur, celui-ci les guidant dans l'expression de leurs observations et réflexions, ceux-là heureux de lui faire découvrir leur pays, étonnés qu'il y prête tant d'intérêt.

René BEUNIER

## FILMS PSYCHIATRIQUES

**L**ES cours de psychiatrie du Professeur Delay, le mercredi matin, à l'hôpital Sainte-Anne, ont été interrompus au mois de mars et remplacés momentanément par des projections de films psychiatriques réalisés ces dernières années au Canada et présentés par les médecins qui les ont composés. A partir du 19 avril recommence une nouvelle série de films de ce genre.

Comme ces films touchent, ainsi que nous allons le voir, à des problèmes d'éducation active particulièrement importants, il nous est utile de les signaler et d'en dire quelques mots.

Nous nous arrêterons particulièrement sur le film intitulé « Dépendance ».

On y voit un homme entre vingt-cinq et trente ans, marié, travaillant dans un bureau, souffrant d'un complexe de dépendance. Cet homme s'appelle Bernard. Il commence par avoir des difficultés pour arriver à l'heure à son bureau. Il faut que sa femme le prenne pour ainsi dire par les épaules pour le faire partir. Il lui devient de plus en plus difficile de se décider tout seul à aller à son bureau, et un matin où sa femme est absente il téléphone à son patron qu'il est malade et ne peut venir. En fait il se sent très fatigué. Sa fatigue lui fait même manquer une situation offerte vers ce temps-là car il renonce à se décider lui-même.

C'est alors que sa femme le conduit chez un psychiâtre qui' après examen physique, déclare que son corps est en parfait état. Reste son état mental. Le psychiâtre interroge Bernard sur son enfance et nous voyons dans le film, au fur et à mesure des réponses, quelques scènes caractéristiques de la vie de Bernard enfant.

Il avait été élevé au milieu de défenses de toutes sortes : « Ne touche pas », « Ne bouge pas », etc. Sa mère, systématiquement, l'empêchait de prendre la moindre initiative et s'occupait de lui comme s'il était un jouet mécanique fragile. Son père, qui était menuisier, le fit venir un jour dans son atelier. Bernard voulut travailler un peu le bois ; mais à sa première maladresse son père le réprimanda vertement et lui déclara qu'il serait incapable de faire aussi bien que lui. Cette réaction eut l'effet d'une véritable stérilisation mentale.

Avec des garçons de son âge, il se sentait inadapté et mal à l'aise. A son premier essai pour participer à une partie de foot-ball, il se fit culbuter et sa mère qui se trouvait là comme par hasard le console et le met sous cloche.

Dès qu'il grandit un peu, il ne peut jamais choisir lui-même ses cravates ou ses vêtements, toujours il est traité comme un débile et il arrive à se complaire dans cette dépendance à l'égard des siens. A

tel point qu'un jour où sa mère prête trop d'attention à son frère aîné, il se déclare malade et attire sur lui l'attention de toute la famille. Alors son lit devint comme un trône où il recevait hommage de tous et où sa mère lui donnait à manger cuillerée par cuillerée et ce triomphe de son chantage affectif n'était que l'accomplissement de sa profonde dépendance.

Eclairé par ces antécédents, le médecin convoque la mère et la femme de Bernard et leur expose ses conclusions : Bernard a toujours eu peur de prendre de lui-même des décisions, car, prisonnier de la sécurité qu'il goûte auprès de sa mère et de sa femme, il a besoin de se libérer en s'affirmant. C'est un garçon de valeur, qui peut faire très bien ce qu'il fait ; mais il faut que son entourage tout entier collabore avec le médecin pour créer autour de lui un climat dégagé où chacun soit pour lui espace, silence et liberté au lieu d'être refuge, paroles apitoyées et esclavage affectif.

La femme de Bernard comprend mieux que sa mère le point de vue du médecin et entreprend avec courage l'éducation active qui avait si cruellement manqué à Bernard.

Donc, dès lors, inutile pour Bernard de chercher à aller dîner chez sa mère quand il est en retard. C'est chez lui qu'il doit aller.

Puisqu'il a le corps en bon état, pourquoi ne se déciderait-il pas à aller à son bureau ? Seulement sa femme ne veut pas le lui rappeler sans cesse. C'est lui qui doit décider librement.

Le culte de la décision remplaçant l'engrenage de la dépendance, Bernard, petit à petit, s'affirme.

De lui-même il accepte une situation plus intéressante qui lui est offerte. Son comportement devient plus catégorique, plus net. Il laisse tomber une certaine politesse de façade qui ne signifie pas grand'chose et prend des allures plus viriles, voire plus dures, mais plus efficaces. Il sait refuser certaines offres faciles pour rester dans la ligne de son travail. Sa réelle capacité pouvant enfin se donner libre cours, il devient éminent dans sa profession. Sa femme est toujours là pour lui ménager la possibilité du geste gratuit et spontané sans jamais le lui imposer. Bernard sait dire non quand il faut, même à sa mère qui ne reconnaît plus son petit Bernard, justement parce qu'il n'est plus son petit Bernard, mais enfin un homme. Il gagne de nouveaux amis avec lesquels il entretient des rapports d'égalité. Il découvre les valeurs de fraternité au détriment d'un maternalisme dépassé dont il avait été trop longtemps la victime.

Ainsi, enfin lui-même, Bernard goûte la joie de la création dans l'exercice d'une liberté conquise, qui se reconnaît à ce que, chez lui, tous les actes semblent jaillir de source au lieu de dépendre misérablement de l'étiage affectif de son entourage.

On voit tout ce que des films de cette sorte peuvent apporter aux éducateurs. Ils montrent également combien l'éducation nouvelle a raison de développer chez l'enfant les qualités d'initiative, de décision, de responsabilité, sans lesquelles il ne peut devenir un homme.

Pierre JOURNET



# LE MODELAGE DANS UNE CLASSE DE TRAVAIL LIBRE

(COURS MOYEN D'UNE CLASSE  
DE VILLE — FILLETTES DE 10 A  
12 ANS — MILIEU POPULAIRE)

**L**ES vacances de Pâques approchent. « Aujourd'hui nous faisons du modelage ». Cette ferme décision part d'un groupe. On débarrasse la table de travail, on étend les toiles cirées, on apporte l'eau, les planches, la terre. Et voici une belle après-midi de travail en perspective.

Je sais d'avance que ces enfants n'auront pas besoin de moi, ou si peu. Demain, ce sera un autre groupe qui travaillera la terre, puis un autre. Peu d'enfants résisteront au désir d'emporter le dernier jour de classe, avec quelles précautions ! (ces terres non cuites restent fragiles) un cadeau pour la maman ou le petit frère. Celles qui n'auront pas été tentées par la terre auront fait un dessin, une peinture.

Dans quelques jours, avec la même liberté, quand les modelages seront jugés suffisamment secs, les enfants les peindront, préparant elles-mêmes leur gouache, choisissant les teintes. Il faudra attendre encore une journée avant de vernir, mais alors quelle joie pour l'enfant de contempler, vivant entre ses mains, cet objet sorti par son travail du bloc de terre grise.

Et c'est ainsi à chaque retour de fête : Noël avec ses sabots roses ou bleus garnis de bonbons, Pâques avec ses cloches, ses nids emplis de petits œufs de sucre, ses gros œufs enrubannés fendus par le milieu et bourrés de vrais chocolats, la fête des Mères avec les coupes de fruits, les vases, les coffrets, les tasses ; et les cendriers pour les pères.

Il y a deux ans, quand pour la première fois, j'ai introduit la terre dans la classe, les enfants se sont ruées sur le modelage comme elles s'étaient ruées sur la peinture. Depuis elles se sont calmées.

Elles savent que la terre est là, à leur disposition quand elles en auront besoin, quand la fatigue intellectuelle des fins de trimestre se fera sentir davantage et que le travail manuel se fera alors plus attirant, quand elles auront envie de compléter un travail de groupe. C'est ainsi qu'un groupe a réalisé quelques aspects de la vie des Esquimaux, qu'une fillette a sculpté une statuette portant une robe Louis XIII, qu'une autre a gardé une girafe en souvenir de son passage à Paris, au cours d'un de ces nombreux voyages imaginaires. De notre visite chez le potier, il nous reste une réduction du tour, de l'après-midi passée chez un brasseur de cidre, une carte en couleurs de la Normandie avec ses départements producteurs du meilleur cru. Et les fables de La Fontaine : elles ont été peintes sur papier grand format, elles ont été jouées avec les masques et les costumes, mais cela n'a pas suffi :

on les a modelées aussi, avec tant de bonheur et quelquefois avec un tel souci de composition.

Quelle est la participation de l'adulte dans ce travail ? extrêmement réduite, et point n'est besoin de grandes connaissances. Quand on a dit à l'enfant comment il faut coller les différentes parties, comment il faut lisser son travail, il en sait assez. Ses mains lui font découvrir le reste, et les garnitures en relief, et la gravure à la pointe.

Les enfants qui modèlent sont absorbés par leur travail. Rien ne les en distrait. Ils parlent doucement entre eux, discutant, demandant un avis, rectifiant, puis font silence quand l'attention requise est plus grande. Ce n'est pas vraiment une aide qu'ils sollicitent de l'adulte, mais la possibilité de poursuivre un travail et la réponse de la maîtresse consiste souvent à les renvoyer vers les choses. On la prend comme arbitre d'une discussion : « N'est-ce pas qu'un vrai nid, c'est plus creux que cela — Va chercher celui qui est sur l'étagère et regarde-le ». « Je n'arrive pas à donner une bonne forme à mon œuf — Va en demander un à la cantine ». — « Je voudrais voir un oiseau, je n'ai jamais vu de près un agneau — Regarde dans tel classeur, dans tel livre ».

De même pour les couleurs : « Comment peindre mes petits œufs ? — N'en as-tu jamais vus ? — Si, je les ferai blanc tachetés de brun ». « Comment faut-il faire mon oiseau ? — Je te le dirais bien, mais je ne le vois certainement pas comme toi ». Un avis étranger d'ailleurs ne satisferait pas cette enfant, pas tant que l'admiration vraie que l'on témoigne quand elle vous montre son œuvre : « Regardez ».

Il m'arrive d'intervenir davantage, d'aider à coller, de suggérer, mais parce qu'il s'agit de deux enfants très malhabiles manuellement et quand le découragement risque de leur faire tout abandonner.

C'est en voyant ces enfants au travail que j'ai découvert moi-même tout ce que le modelage leur apportait et tout ce qu'il requièrait d'eux : finesse du toucher, minutie et soin dans l'exécution, (on apprend à ses dépens qu'une partie mal collée se détachera en séchant et ne pourra plus s'adapter à l'ensemble), précision des gestes, soumission au réel, fidélité à un modèle intérieur au prix d'une grande concentration et d'une grande persévérance, sens artistique, calme (les nerveuses s'y montrent apaisées).

Le modelage n'apparaît pas alors comme un passe-temps agréable.

La matière exige de l'enfant bien plus qu'un maître, et l'enfant répond spontanément, tout à la joie de créer, et de créer pour d'autres.

A. ROBERT

# UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE DE L'ARITHMÉTIQUE

**L**e présent travail n'est qu'une contribution partielle, sur un point précis, à un problème déjà abondamment étudié par beaucoup de psychologues, et en particulier par Piaget, qui est le problème du *comportement arithmétique* des enfants. Ce que je me suis proposé d'examiner ici, par la simple expérience que je rapporte, c'est le comportement des enfants vis-à-vis du procédé de calcul connu sous le nom de *règle de trois*.

On sait comment à l'école on fait à l'ordinaire mettre en pratique cette règle aux enfants. On leur demandera par exemple quel est le prix de 8 objets, si 5 objets semblables coûtent 100 francs, et on les fait *raisonner* ainsi : si 5 objets coûtent 100 frs, 1 des 5 objets

coûte évidemment 5 fois moins cher, soit  $\frac{100}{5}$ , opération connue sous

le nom de *réduction à l'unité*. Mais cette réduction, indiquée, n'est pas effectuée. Les élèves doivent continuer, et 8 objets coûtent 8 fois plus cher qu'1 (alors qu'ils ne sont pas invités à calculer le prix de l'unité),

et il faut donc écrire et effectuer :  $\frac{100 \times 8}{5}$ , soit  $100 \times 8 = x$ , puis

$\frac{x}{5} = y$ . En sorte que le *raisonnement* part dans une direction (réduction

à l'unité) par division, puis repart immédiatement dans une autre direction, qui ne se justifie que si on retient en pensée la première opération non effectuée, et qui n'est justifiée que par cette opération. Il ne signifie rien en effet de multiplier par 8 le prix de 5 objets, si on ne pense pas qu'il n'y a là qu'une démarche provisoire, un procédé

pour résoudre  $\frac{100}{5} \times 8$ , soit la multiplication d'une fraction par une

unité. C'est cette opération en effet qui est pensée, mais effectuée sous la forme commode  $100 \times 8 = x$ ,  $\frac{x}{5} = y$ . En réalité il n'y a pas accord

entre les opérations pratiques et la suite des opérations conceptuelles. Il y a là quelque chose de nature à dérouter les enfants, et il m'a semblé intéressant de rechercher comment ils se tiraient de cette sorte de contradiction. J'ai donc procédé à une petite expérience, qu'il m'a paru utile d'ailleurs d'étendre à des enfants n'ayant pas encore appris la règle de trois, et n'étant par conséquent pas tentés de l'appliquer automatiquement.

Nous commencerons par ces derniers.

L'expérience a été conduite de la façon suivante (1). On a posé à 25 enfants, n'ayant pas appris la règle de trois, cette question :

« Une fruitière vend de l'ail au prix de 18 frs les 3 têtes. Vous « lui en demandez 4 têtes. Expliquez comment elle fera pour trouver « le prix de ces 4 têtes ».

Voici les résultats.

19 des élèves, soit 76 % ont procédé par la réduction à l'unité  
 en donnant cette solution : le prix d'une tête est  $\frac{18}{3} = 6$  frs ; et le  
 prix des 4 têtes est  $6 \text{ frs} \times 4 = 24 \text{ frs}$ , soit  $\frac{A}{B} = a$  et  $a \times C = x$ .

L'explication donnée a été presque partout la même : « Elle divisera 18 frs par 3 pour trouver le prix d'une tête, et elle multipliera le prix d'une tête par 4 » (Dub.) — « Elle a trouvé le prix d'une tête et elle a multiplié par 4 » (Ad.). Ces enfants n'ont donc fait que combiner des opérations qu'ils connaissent, et ils ont décomposé le problème en 2 parties auxquelles ils ont apporté les solutions qu'ils connaissent. D'une part ils savent que pour trouver le prix de  $x$  unités quand on connaît le prix de l'unité, il suffit de le multiplier par  $x$ , ils savent aussi que pour trouver le prix de l'unité quand on connaît le prix de  $x$  unités, il suffit de diviser ce nombre par  $x$ , et ils ont fait successivement, et dans l'ordre inverse, les deux opérations.

Mais chose curieuse, 5 enfants, soit 20 %, ce qui représente une proportion assez importante, ont eu recours à un procédé autre que le procédé traditionnel. Ils ont pratiqué la réduction à l'unité, mais au lieu de multiplier le résultat par 4, ils y ont ajouté le prix des

3 têtes d'ail. Ils ont donc proposé la solution :  $\frac{18}{3} = 6$ , donc  $18 + 6$   
 $= 24$  frs soit  $\frac{A}{B} = a$  et  $A + a = x$ , et comme explication « Pour

trouver le prix des 4 têtes elle divisera 18 par  $3 = 6$ , et elle additionnera 6 en plus,  $18 + 6 = 24$  frs (Sal.) — « La fruitière a cherché le prix d'une et elle a ajouté le prix des 3 têtes » (Del.). Ces enfants ont donc raisonné ainsi :  $4 = 3 + 1$ , le prix de 3 unités nous est donné, il suffit de connaître le prix d'une unité (division) et de l'ajouter au prix de 3 (2). La solution est ingénieuse, inattendue, et il serait intéressant de la rechercher par d'autres expériences. Il faudrait voir si dans le cas de C-B égalant non plus 1, mais 2 par exemple, les

enfants auraient recours soit uniquement au procédé  $\frac{A}{B} = a$ , puis  
 $a \times C = x$  ou bien à  $\frac{A}{B} = a$ ,  $a \times 2 = b$ , puis  $b + A = x$ .

(1) Grâce à l'obligeant concours de Monsieur LAMARQUE, Directeur d'Ecole à Juvisy, que je tiens à remercier ici.  $\frac{18}{3}$  A

(2) Je néglige un élève qui a calculé  $\frac{18}{4} + 18$ , soit  $\frac{A}{C} + A$ , ce qui est un non-sens. 4 C

Ce qui est à noter, c'est que dans les deux cas le procédé est le même : les enfants opèrent toujours d'abord la réduction à l'unité, qu'ils effectuent, et procèdent ensuite à une opération complémentaire.

Voyons maintenant ce qui s'est passé pour ceux qui ont appris la règle de trois. Le même problème a été posé à 13 enfants qui se trouvaient dans ce cas.

Les résultats ont été les suivants.

7 élèves seulement, soit 54 %, ont appliqué la formule apprise :  $18 \times 4 = 24$ , soit  $\frac{A \times C}{B} = x$ . Explication : « Elle fera une règle

de trois (Tou.),  $18$   
3, soit 23 %, ont proposé la solution  $\frac{18}{3} = 6 \times 4 = 24$ , soit

A  $\frac{A}{B} = a$ ,  $a \times C = x$ . Explication : « Prix d'une tête, puis prix des

B 4 têtes » (Ric.).  $18$   
Enfin 3 également, soit 23 % ont adopté la solution  $\frac{18}{3} = 6$

+ 18 = 24, soit  $\frac{A}{B} = a + A = x$ . Explication : « La fruitière fera

le prix d'une tête, puis ajoutera les trois têtes » (Fer.) — « La fruitière cherchera tout d'abord le prix d'une tête, et comme elle a 4 têtes, elle ajoutera le prix d'une » (Ber.).

Que faut-il conclure de cette expérience, évidemment trop restreinte, je ne me le dissimule pas, et qu'il faudrait reprendre sur une plus grande échelle ? D'abord que la pratique de la règle de trois n'est pas acquise d'emblée, et que même elle est quelquefois plus

apparente que réelle : un élève écrit bien  $\frac{18 \times 4}{3} = 24$ , mais dans

la colonne « opération », il divise d'abord 18 par 3, et multiplie ensuite le résultat par 4. Ensuite que même ceux qui ont appris la règle de trois ont encore recours à des procédés antérieurs, puisque 46 %, soit près

de la moitié, utilisent les procédés  $\frac{A}{B} = a \times C = x$ , ou  $\frac{A}{B} = a + A = x$ .

Il faudrait en effet d'autres épreuves de ce genre pour répondre à un certain nombre de questions que la règle de trois paraît poser. La réduction à l'unité est-elle un procédé naturel, différé par le problème tel qu'il est posé, indépendamment de toute formation théorique ? Constitue-t-elle un stade antérieur à celui de la règle de trois réglementaire ? Le stade de la règle de trois est-il régulièrement atteint, et à quel âge ? Est-il nécessaire dans la suite des opérations arithmétiques ? Y a-t-il des élèves qui ne l'atteignent jamais, et continuent, même longtemps après l'avoir appris, à pratiquer la réduction à l'unité ? Autant de questions nécessitant des expériences que nous proposons à nos lecteurs.

Roger COUSINET

# SUR LE VIF

(VU, ENTENDU, OU  
LU À LA «SOURCE»)

« Il est bon de pouvoir s'asseoir dans une classe  
et de regarder les enfants vivre : on apprend beaucoup  
sur chacun d'eux et... sur la vie ».

## *Émerveillement.*

DENIS, 3 ans, construit une grande tour avec les briques. Il se hausse sur la pointe des pieds, essaie l'équilibre, pose une nouvelle brique, et, se reculant pour juger de l'effet, dit d'un air extasié : « Oh ! quand mon papa verra ça... ».

## *Suggestion.*

LUC, 4 ans, hurle parce qu'il a avalé une arête de poisson : il tient la bouche ouverte, se refuse à avaler la mie de pain qu'on lui offre et prétend que « ça pique, ça pique ». Sa jardinière finit par lui proposer un verre d'eau : « tiens, bois de l'eau, les poissons aiment bien l'eau ». Il trouve l'argument logique, boit, déglutine, éclate de rire, et s'écrie : « Les poissons aiment bien l'eau ». Il est guéri.

## *Découverte.*

JACQUES, 4 ans, dessine au pinceau, fait une tache sur sa feuille, qu'il veut alors jeter au panier après l'avoir pliée en deux. Mais il s'aperçoit qu'une tache *symétrique* s'est formée, à cause du pliage. Plein d'ardeur, il s'empare d'un pinceau dans chaque main et tente de continuer le dessin symétriquement. Il l'apporte avec bonheur : « Regarde, c'est un livre ».

## *Tendresse.*

Le même, à sa maman : « Tu sais, Mademoiselle X, de l'école, c'est mon amie parce qu'elle a une douce voix ».

*Logique* (histoire à l'intention de M. Piaget).

PATRICK, 5 ans : « J'ai eu 5 ans hier ! et vous savez pourquoi j'ai 5 ans ? parce que j'ai eu un gâteau d'anniversaire ».

*Les petits du jardin d'enfants, 3-4 ans (conversation).*

« Comment ils étaient, les têtards du bocal, avant d'être comme ça ?

- C'étaient des grenouilles.
- Mais non, des tortues. »

*Animisme et... erreur de la part d'un adulte.*

INÈS, 5 ans, court après un professeur dans la rue : « On vient de me donner une montre !

— Qu'elle est belle, et elle marque, justement 5 heures.

— Mais voyons, Mademoiselle, elle marche, écoutez son cœur qui bat » (montre en carton).

*Méthode scientifique.*

MARTINE, 6 ans : « Mademoiselle, si on pesait le poisson ?

— C'est que ça n'est pas facile.

— Mais si, on prend un bocal, on met de l'eau dedans et on le pèse. Puis après on ajoute le poisson et on repèse.

— Eh bien ! essayez avec ce bocal. »

Martine exécute. Elle inscrit au tableau le premier poids. Lorsque la deuxième pesée a été faite, elle retire de la balance la quantité de marrons qui représentait le premier poids.

« Voilà — dit-elle — ce qui reste dans le plateau, c'est le poids du poisson : 2 marrons. »

*Les bêtes sont pareilles à nous.*

Le groupe des 6-7 ans a un couple de cobayes. On suppose la maman en attente de progéniture et on marche sur la pointe des pieds « pour ne pas fatiguer la maman ».

Au retour d'une promenade, le mâle est trouvé mort près de la femelle en pleine forme. Les enfants apostrophent violemment celle-ci : « et tu continues à manger tes carottes pendant que ton mari est mort ? »

*Intimité.*

JEAN-PIERRE, 8 ans, pendant qu'il se change au vestiaire, à ses camarades qui l'entourent : « Je vais vous raconter une histoire de fous qui s'est passée entre... entre Mademoiselle Jasson et puis moi. »

*Observation.*

Le même décrit à sa classe Notre-Dame de Paris qu'il a visitée : « ...au-dessus du portail, le mur il fait un pli. »

*Envie.*

Le même : « ça doit être bien d'être grenouille (avec le geste de ses deux bras) : on sent pousser ses pattes. »

*Admiration.*

La maman d'Alain, 8 ans : « Il nous colle tous en botanique, dans la famille. »

*Initiative.*

BENOIT, 9 ans, propose à l'assemblée hebdomadaire des enfants :

« on devrait faire aussi un roulement de service pour les lits de repos des petits, parce que souvent ils ne sont pas mis quand les petits sortent de table et les jardinières sont obligées de le faire. »

*Enthousiasme.*

Au rangement du soir, FRANÇOIS, 9 ans, s'arrête un instant et se plante devant son professeur pour commenter : « J'vous assure que j'ai du plaisir à faire ce travail sur les armes ! »  
(Travail libre individuel).

*Adolescence.*

(Garçons et filles) 11-12 ans : « Elle est jolie la nouvelle robe de Mademoiselle X, un peu perroquet, mais jolie. »

*Esprit critique et besoin d'autorité.*

YVES, 12 ans, nouveau dans la maison, à sa mère, le matin de la sortie de Pâques : « Est-ce qu'on va chahuter aujourd'hui ? on verra si c'est une école bien dirigée... »

*Hommage.*

La classe de 6<sup>e</sup>, parlant d'un de ses professeurs : « Avec Mademoiselle Z, on ne se sait pas comment ça se fait, elle n'est pas sévère du tout et pourtant on n'a envie que de travailler. »

Recueilli par Françoise JASSON



COLLECTION ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Anne Jacques et Renée Chédeville

**EN VACANCES**

PETIT GUIDE DES VACANCES ACTIVES

25 fr.

**FICHES DE DÉCOUVERTE**  
**SÉRIE « VACANCES »**

La mer - La forêt - Le village - La ferme

L'ensemble : 80 fr.



## POEMES D'ENFANTS

*Nous remercions ici Mademoiselle Hamaïde qui a bien voulu nous remettre ces poèmes d'enfants provenant d'une classe de l'école Decroly de Bruxelles, dont elle est directrice.*

### POURQUOI ?

*Pourquoi se fâcher  
Quand partout sur terre  
Il y a tellement de choses à faire  
Regardez autour de vous  
La nature vous sourit  
Regardez que de merveilles !  
Regardez le soleil  
Regardez comme il rit  
Allons bonnes gens, riez comme lui !  
Que de gens se fâchent  
Et ne savent même pas pourquoi  
Et rendent malheureux  
Tous les gens à la fois.*

### LE SOLEIL

*Un doux rayon de soleil  
Me réveilla se matin.  
Il me chatouilla l'oreille  
Et me caressa la main.  
Puis il se promena  
Dans mon petit jardin,  
Réveilla les lilas  
Et parcourut tous les chemins,  
Il écarta les pétales  
De toutes mes fleurs,  
Et dans cet air matinal  
Se répandit leurs odeurs.*

T'ay STEIN 12 ans.

Charles COLLING. 10 ans.

## ÉDUCATION FAMILIALE

## TU NE SAIS PAS CE QUE TU DIS

UN enfant pose à sa mère (ou à son père — il ne faut pas que j'oublie systématiquement les pères, j'ai appris que quelques-uns avaient un peu trop triomphé à la lecture de mon premier livre qui ne s'adressait qu'à leurs femmes) une question qu'elle ne comprend pas. Cela peut arriver. Les questions des enfants sont mystérieuses. Mais comme la mère n'aime pas beaucoup entendre des propos qu'elle ne comprend pas, elle manifeste sa mauvaise humeur en disant à son fils ou à sa fille : « Tu ne sais pas ce que tu dis ! »

Le même enfant (ou un autre) a été présent un jour pendant que sa mère tenait avec d'autres membres de la famille, ou avec des amis, une de ces invraisemblables conversations qu'elles ne devraient jamais tenir devant leurs enfants, ce qu'elles font pourtant sans scrupule en affirmant à elles-mêmes et aux autres « qu'ils n'écoutent pas, ou qu'ils ne comprennent pas ». Et puis un jour un de ses *enfants terribles* qui n'écoutent ni ne comprennent répète un fragment d'une de ces invraisemblables conversations, et souvent au moment qu'il ne faut pas et devant qui il ne faut pas. Et la maman horrifiée lui ferme vite la bouche en lui disant : « Tais-toi, tu ne sais pas ce que tu dis. »

Tels sont les usages.

Mais d'abord ce n'est pas poli. La mère (ou le père) se permettent-ils de tenir à des grandes personnes de pareils propos ? Évidemment non, car ils savent bien que ce serait peu honnête de leur part. Accepteraient-ils qu'on les leur tienne à eux-mêmes ? Évidemment non, ils n'admettraient pas de pareilles rebuffades. Pourquoi trouvent-ils tout naturel de les adresser à leurs enfants ? Parce que leurs enfants sont obligés de les accepter et étant placés dans un état naturel de sujétion, ne peuvent pas se défendre. Voilà qui n'est pas très courageux.

Voilà qui n'est pas non plus un bien bon exemple, cet exemple que les parents se flattent sans cesse de donner à leurs enfants. C'est donc le modèle qu'il faut suivre ? Quand quelqu'un vous pose une question, ou vous fait une remarque, il est dans les règles de la politesse de lui dire : « Tais-toi, tu ne sais pas ce que tu dis. » ?

Faut-il leur parler ainsi parce que tous les enfants sont de jeunes présomptueux et qu'il ne faut négliger aucune occasion de leur rabattre le caquet et montrer leur béjaune ? Mais c'est là une simple affirmation, et je ne vois pas du tout, pour mon compte, qu'il en soit ainsi. Je vois au contraire la plupart des petits enfants incertains, et doutant d'eux-mêmes et de ce qu'ils voient, et cherchant sans cesse à faire prouver par l'autorité supérieure (celle des parents, qui savent

tout) ce qu'ils croient deviner ou comprendre. Et c'est pourquoi d'ailleurs ils posent tant de questions.

Et je veux bien qu'il arrive quelquefois, souvent même si l'on veut, que ces questions ne soient pas très claires. Sans doute, mais c'est qu'en effet les enfants savent assez mal ce qu'ils demandent, ne savent pas au juste de quelle explication ils ont besoin. Quand ils le sauront, ils ne seront plus des enfants. Quand on est un petit enfant, on désire sans cesse être informé, mais on n'est pas encore capable de découper en questions particulières son désir général d'information. Alors l'enfant pose des questions, évidemment peu claires parce qu'elles ne sont pas distinctes, dont chacune signifie souvent plusieurs choses à la fois, des questions *globales*. La difficulté n'est donc pas de lui répondre, mais d'abord de savoir ce qu'il demande, de démêler exactement ce qu'il veut savoir, et pourquoi il pose sa question. Et je ne dis pas que cette difficulté ne soit pas grande, ni que le problème soit chaque fois facile à résoudre, mais il faut s'y essayer et en prendre la peine. C'est une partie de l'obligation maternelle, et paternelle. L'enfant a confiance en ses parents, il est tout naturel que ce soit à eux qu'il demande, à sa façon maladroite, l'aide dont il a besoin. On peut décourager sa quête intellectuelle, et lui intimer l'ordre de se taire, mais ainsi les parents risqueront de perdre cette confiance qu'après tout ils souhaitent, et ce n'est pas en ne demandant jamais rien qu'on peut s'instruire. Il est vrai que souvent les enfants « ne savent pas ce qu'ils disent », mais les parents sont précisément là pour les aider à le savoir.

On m'objectera qu'ils n'ont pas toujours le temps, ni le talent nécessaires. On m'objectera aussi qu'il y a peut-être au contraire quelque inconvénient à encourager l'enfant dans ce « questionnement » incessant, dans cette incontinence verbale où se laissent entraîner des enfants par incapacité de la réfréner et sans qu'elle corresponde à une véritable activité de l'esprit. Dans ce cas n'est-il pas prudent d'imposer parfois le silence à ces enfants, même par une remarque brutale, impolie et désobligeante, pour les contraindre à la réflexion ? En les empêchant de parler ne les aidera-t-on pas à penser ?

C'est douteux. On les découragera, alors que tant d'entre eux ont besoin d'être encouragés. Ils ne penseront pas davantage, ni plus clairement. Ils désireront toujours s'informer, mais ils garderont en eux-mêmes, toujours aussi incertaines, des questions informulées, jusqu'au jour où le développement de leur esprit leur permettra une pensée plus claire et plus distincte. Et cependant ils auront souffert d'être constamment rabroués, et de ne plus pouvoir dire ce qu'ils ne savent pas.

— Mais enfin leur bavardage n'est-il pas quelquefois fatigant, et peut-on nier qu'il ne paraisse quelquefois inutile ?

— Qui a commencé ? Le verbiage est bien fâcheux, mais les enfants ne l'inventent pas. A qui le prendraient-ils si ce n'est à leur mère ? Que de mères parlent trop, ou trop tôt à leurs enfants, les étourdisant d'abord de leur conversation, pour se plaindre ensuite d'être étourdies de la leur. Que de mères ne savent pas se taire elles-mêmes, et attendre paisiblement que leurs enfants puissent attendre aussi

d'avoir quelque chose à dire. Que de mères font parler leurs enfants, et s'émerveillent de leurs discours, et les leur font répéter même quand ils n'ont pas grand sens.

Que de mères sont difficilement capables de s'abstenir, devant leurs enfants, de ces conversations « qu'ils n'écoutent pas, qu'ils n'entendent pas », mais dont il est extraordinaire qu'ils retiennent et répètent des bribes, et toujours celles qu'ils ne devraient pas avoir entendues. Que de mères ne savent pas que les enfants entendent toujours, qu'ils écoutent souvent, et qu'il n'est pas prudent, et qu'il n'est pas poli, de tenir devant quelqu'un, fût-ce un enfant, des propos auxquels on souhaite qu'il ferme l'oreille.

La vérité est qu'avec notre civilisation de cinéma et de radio, les enfants sont, dès l'âge le plus tendre, assaillis de paroles. Ils parleraient moins, si on parlait moins autour d'eux. Au lieu d'acquérir le langage par une découverte, et un apprentissage, ils l'attrapent par contagion, comme une maladie. Une maladie dont beaucoup de grandes personnes n'arrivent pas à se guérir.

Roger COUSINET



## VIE DU MOUVEMENT

### STAGE DE PERFECTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Comme chaque année, nous organisons un Stage de Perfectionnement Pédagogique réservé, comme les précédents, aux éducateurs déjà familiarisés avec les méthodes d'éducation nouvelle. Il aura lieu du 16 au 23 Septembre et sera consacré au sujet suivant : **Le travail manuel dans l'éducation nouvelle.**

Le travail manuel, selon la manière dont on l'emploie, peut gêner ou servir le développement intellectuel de l'enfant, entraver ou favoriser l'épanouissement de sa personnalité. Nous étudierons dans quel esprit et dans quelle manière l'éducation nouvelle utilise le travail manuel pour le faire servir au développement intellectuel (et total) de l'enfant. Et nous examinerons en particulier comment le travail manuel doit devenir un auxiliaire précieux dans les disciplines scolaires : géographiques, historiques et surtout scientifiques.

Plus encore :

Nous avons pu obtenir, pour ce stage, le concours des « Ateliers Educatifs », du Claireau (Seine-et-Oise) où se déroulera le stage, centre créé et spécialement équipé pour former des éducateurs au travail manuel. Monsieur Dieleman, directeur du centre du Claireau, dirigera les activités pratiques et MM. Cousinet et Chatelain la partie théorique du stage.

Trop d'éducateurs font faire aux enfants les travaux manuels les plus divers sans pratiquer le moins du monde l'éducation nouvelle. Au contraire, d'excellents maîtres d'école active restent courts et inefficaces par suite de leurs techniques embryonnaires.

Le Claireau nous fournira les bases adaptées d'une formation technique circonscrite mais authentique. Les sessions d'étude nous apprendront la meilleure utilisation de ces techniques, non pas pour le simple développement de l'habileté manuelle de nos écoliers, mais encore pour leur meilleur travail scolaire et l'épanouissement total de leur personnalité.

Pour toute précision concernant les inscriptions, s'adresser sans tarder au Secrétariat de la Revue, car les places sont limitées.

### RENTREE D'OCTOBRE 1950 A « LA SOURCE » (BELLEVUE), NOTRE ECOLE D'APPLICATION

Pour l'année scolaire 1950-51, « La Source » acceptera des élèves depuis le jardin d'enfants jusqu'à la 5<sup>e</sup> comprise, c'est-à-dire de 3 ans minimum à 13 ans maximum.

Quelques places sont disponibles dans chacune des classes: les parents qui désireraient des renseignements peuvent les demander téléphoniquement à OBS 15-83 ou prendre rendez-vous avec la directrice, Mademoiselle Jasson.

Rappelons :

1<sup>o</sup>) Que « La Source » n'accepte de nouveaux élèves qu'à la condition de pouvoir les suivre pendant 2 ans au moins et qu'elle ne peut prendre en charge aucun enfant dont le quotient intellectuel est inférieur à la normale ou qui présente des troubles du caractère.

2<sup>o</sup>) Qu'un service de conduite rassemble les enfants de Paris à la gare Montparnasse, le matin à 8 h. 30 et les ramène le soir à 17 h. 20. Le repas de midi peut être pris à l'école.

« La Source », 11, rue Ernest-Renan, BELLEVUE (Seine-et-Oise) OBS 15-83.

### XII<sup>e</sup> CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Suite)

*Notre précédent numéro a commencé à reproduire le texte des vœux émis à l'issue de la Conférence, concernant : 1. L'Enseignement de la Géographie ; 2. L'initiation aux Sciences naturelles.*

10. Qu'on ne commence jamais l'enseignement des sciences naturelles par les nomenclatures, les définitions, les classifications, les systématisations, etc., qui doivent être plutôt la conclusion ultime des observations et des expériences concrètes qu'on aura accumulées ainsi que des connaissances qu'on aura acquises ;

11. Etant donné les exigences précédentes, que les programmes soient assez souples pour permettre l'adaptation de l'enseignement aux ressources du milieu local ;

12. Qu'en outre, si ce milieu ne fournit pas certains éléments de l'observation, l'élève puisse se les procurer par des échanges interscolaires ;

13. Que les livres, utilisés dans cet enseignement, soient surtout des ouvrages de documentation conçus de manière à susciter les recherches et les observations personnelles des élèves ;

14. Que parmi les activités extrascolaires (promenades, excursions, clubs de naturalistes) une place de choix soit réservée à celles qui peuvent exalter l'amour de la nature et intéresser l'enfant à la protection de celle-ci (reboisement, lutte contre l'érosion, protection des plantes et des animaux, etc.) ;

15. Que les maîtres exposent occasionnellement la genèse des découvertes, et les traits marquants de la vie des savants qui ont contribué à l'avancement des sciences naturelles dans le monde ;

16. Qu'un soin particulier soit apporté à la préparation des maîtres pour

les informer des méthodes d'enseignement des sciences naturelles et pour leur faire connaître les aspects du développement intellectuel de l'enfant propres à être utilisés dans cet enseignement;

17. Que des réunions, conférences et stages de perfectionnement mettent les maîtres périodiquement au courant des progrès de la science et de la didactique et des résultats d'expériences en matière d'enseignement des sciences naturelles. »

### 3. L'Enseignement de la lecture

La Conférence,

« Considérant que la lecture n'est pas seulement une technique d'enseignement de base et un ensemble de mécanismes mentaux, mais aussi l'outil principal de l'acquisition du savoir et de toute culture personnelle,

Que l'enfant doit apprendre à lire couramment en comprenant ce qu'il lit,

Que l'enseignement de la lecture ne saurait être dissocié de l'enseignement de la langue maternelle et des moyens d'expression de celle-ci, ni de l'apprentissage de l'écriture,

Que les progrès de la psychologie et de la pédagogie permettent l'emploi de méthodes mieux adaptées aux possibilités de l'enfant,

Reconnaissant que :

a) les méthodes synthétiques satisfont l'esprit logique de l'adulte et facilitent le travail du maître, mais partent d'éléments peu accessibles à l'esprit de l'enfant,

b) les méthodes dites globales, préconisées par la psychologie, sont plus conformes aux possibilités mentales de l'enfant et à ses intérêts spontanés; elles permettent d'intégrer l'apprentissage de la lecture dans les activités générales de la classe, mais elles exigent une préparation plus complète du maître,

Estimant, en outre, que le choix des méthodes de l'enseignement de la lecture peut être influencé par la structure de la langue, par l'organisation scolaire de chaque pays, etc.,

Tenant compte de tous ces éléments divers,

Soumet aux Ministères de l'Instruction publique des différents pays la recommandation suivante :

1. Une des préoccupations essentielles des autorités scolaires doit être :

a) d'enseigner à tout enfant d'âge scolaire et à tout adulte analphabète à lire couramment,

b) d'améliorer dans ce domaine les méthodes d'enseignement en favorisant toutes expériences utiles,

c) de mettre en œuvre tous les moyens propres à maintenir les adolescents en état de lire couramment après leur sortie de l'école;

2. L'apprentissage de la lecture ne doit débiter qu'au moment où l'enfant, après avoir enrichi ses moyens d'expression verbale et reçu une éducation sensorielle adéquate, a acquis le développement mental nécessaire;

3. L'organisation des écoles devrait permettre au même maître de suivre ses élèves pendant les années d'apprentissage de la lecture;

4. Il est souhaitable que le maître s'inspire des méthodes d'enseignement de la lecture mises au point selon les données des sciences de l'éducation;

5. Le goût de la lecture doit être développé dès le début, par l'emploi de phrases et de textes d'une valeur certaine, pris dans le champ des activités et des intérêts immédiats de l'enfant; ce goût doit être développé pendant toute la scolarité par la création et l'enrichissement continu de bibliothèques scolaires;

6. L'emploi de l'imprimerie scolaire, auxiliaire de l'enseignement, mérite d'être encouragé;

7. Les manuels d'apprentissage de la lecture et les livres récréatifs (pour

l'enfant et pour l'adulte qui apprennent à lire) doivent être adaptés au développement mental et aux intérêts du lecteur. On apportera un soin tout particulier au choix du texte, des caractères d'imprimerie et des illustrations ;

8. Les enfants ayant des difficultés à apprendre à lire doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement complémentaire adapté à leurs besoins ;

9. L'emploi d'épreuves objectives de lecture orale et silencieuse est recommandé pour permettre le contrôle des résultats obtenus aux différents âges ;

10. Vu la nécessité de combattre, dans de nombreuses contrées, l'analphabétisme chez les adultes, un effort concerté doit être entrepris pour développer les techniques de l'enseignement de la langue adaptées aux masses, pour élaborer un matériel adéquat à l'enseignement de la lecture et pour échanger les résultats d'expériences faites par les nations aux prises avec ce problème. »



A ces recommandations, nous croyons devoir ajouter, en ce qui concerne l'enseignement des sciences, les conclusions du rapport de Monsieur Piaget, qui apporte ainsi l'appui de sa haute autorité à ses idées que nous avons souvent présentées dans cette revue.

« Il est, sur le terrain même de l'expérimentation concrète, encore deux manières de concevoir le rapport du maître avec l'enfant et de celui-ci avec les objets sur lesquels porte son action. L'une est de tout préparer, de façon telle que l'expérience consiste en une sorte de lecture obligée et entièrement réglée d'avance. L'autre est de provoquer chez l'élève une invention des expériences elles-mêmes en se bornant à lui faire prendre pleine conscience des problèmes, qu'il se pose déjà en partie par lui-même, et à activer la découverte de nouveaux problèmes, jusqu'à faire de lui un expérimentateur actif qui cherche et trouve les solutions, au travers de nombreux tâtonnements peut-être, mais par ses propres moyens intellectuels. Or, affirmer le primat de la méthode inductive, c'est précisément s'engager dans cette seconde voie : c'est postuler une méthode telle que l'enfant soit conduit par l'action à l'élaboration de ses propres opérations intellectuelles ; c'est remplacer la simple lecture des faits, en tant que données extérieures, par l'organisation spontanée des rapports et la construction même du processus inductif.

C'est ainsi que dans les expériences portant sur la composition et la conservation des quantités de matière ou des poids, dont nous parlions plus haut, ou dans l'organisation d'un système de signalisations permettant de mettre en relation les durées et les espaces parcourus à propos d'un mouvement accéléré, l'enfant ne tirera qu'un faible profit d'un ensemble de constatations faites à l'occasion de dispositifs tout montés et en l'absence de questions préalables de sa part. Que de telles mesures ou expériences soient organisées par lui, au contraire, et à propos de problèmes soulevés, explicitement ou implicitement, par ses activités antérieures (l'habileté du maître consistant justement à faire prendre conscience des questions et à provoquer chez l'enfant, par une maïeutique renouvelée en fonction de chaque nouvel élève, le besoin de vérifier tout ce qu'il entrevoit par lui-même), alors l'élève parviendra à bien plus qu'à la simple lecture des faits : ce sont des opérations nouvelles de son esprit qu'il développera au cours de la recherche inductive, jusqu'à parvenir à une méthode généralisable de coordination des faits et de vérification.

Mais, comme y insistent la plupart de nos informateurs, l'appel à l'activité

de l'élève suppose tôt ou tard (pour ce qui est non seulement du classement et de la systématisation des résultats obtenus, mais encore souvent de leur interprétation même) une vie sociale organisée entre les élèves eux-mêmes : l'expérimentation se complète par la discussion en commun, la rédaction ou le dessin dans les cahiers d'observation appelle la collaboration des chercheurs, bref l'exercice des opérations constitutives du savoir suppose cette coopération intellectuelle qui est le milieu nécessaire à l'organisation des opérations individuelles elles-mêmes. C'est ici que le rôle du maître redevient central, en tant qu'animateur des discussions, après avoir été l'instigateur, auprès de chaque enfant, de la prise de possession de cet admirable pouvoir de construction intellectuelle que manifeste toute activité réelle. »

J. Piaget

## INFORMATIONS

Au mois de janvier 1949 s'est constituée une **Association nationale des Communautés d'enfants** (A. N. C. E.) qui a tenu au mois de mars dernier sa première Assemblée générale. La plupart des communautés françaises y étaient représentées, et se sont réparties en 4 commissions qui ont respectivement étudié la protection des Maisons d'enfants, et le statut du personnel éducateur, le financement des maisons, l'orientation et les cas sociaux, le travail pédagogique et l'organisation d'un camp International. A l'issue de l'Assemblée générale, Monsieur Jean Roger a été élu Président à l'unanimité des voix.

Nous ne pouvons reproduire les vœux émis par les différentes commissions, vœux très nombreux et très variés, comprenant entre autres la création d'un diplôme officiel, délivré après examen, de Directeur de Maisons d'enfants.

Au cours de son allocution d'ouverture, Monsieur Roger a rappelé les principes adoptés à Trogen lors de la constitution de la Fédération Internationale des Communautés d'enfants, principes que l'A. N. C. E. reprend à son compte :

« L'A. N. C. E. a comme membres actifs les Associations éducatives ou rééducatives d'enfants à caractère permanent **tendant réellement** à être « fondées sur la participation active des enfants ou adolescents à la vie de la communauté dans le cadre des méthodes d'éducation et d'instruction modernes, et dans lesquelles la vie de famille et la vie collective se combinent de diverses façons. »

Il a ajouté qu'à ses yeux le plus important de ces principes était :

La mise en commun (équipes adultes et enfants) des joies, des peines, des problèmes, des bonheurs — des soucis, des travaux, dans une atmosphère faite de franchise, d'affection et de compréhension ; **mise en commun progressive à la mesure des forces de l'enfant qui ne doit jamais en être écrasé, ni obsédé, ni angoissé**, mais sentir qu'il va à la conquête de ses responsabilités, du self-government, de la liberté. « **Tendre à** » (règle de l'A. N. C. E.) ne signifie pas « être prêt à » ou « souhaiter que ». « Tendre à » est un souci de vérité s'opposant à la fois à ceux qui nient les efforts vers la Communauté et à ceux qui prétendent donner aux enfants une Communauté toute faite, fruit d'une imagination d'adulte. La Communauté comme but, la liberté comme victoire telle est l'application pratique des principes de Trogen.

Cette application a comme conséquence **non pas la copie** à multiples exemplaires d'une Communauté-type, **non pas le « cocktail »** inventé par l'adulte en prenant ici, là, ailleurs, ce qu'il trouve bon, mais des formes variées, multiples, plus ou moins avancées, toutes en marche, diverses dans la forme parce que se situant dans des lieux et des bâtiments divers, s'adressant à des nombres différents et à des cas différents d'enfants, entourés d'équipes adultes ayant chacune une composition différente. Loin de viser à l'imitation d'une pseudo Communauté



modèle, il faut être fier des faiblesses, des difficultés, des problèmes posés, être fier de tant de formules originales représentées à cette Assemblée Générale, formules diverses qui ne pouvaient pas ne pas être si les choses évoluent normalement à partir de tant de cas d'espèces dans des conditions si différentes.

Monsieur Roger souhaite d'ailleurs pour nos Centres d'observation, un inventaire précis de nos Communautés avec leurs caractéristiques, sûr qu'elles constituent déjà une gamme riche, un éventail de possibilités de placements susceptible de donner à un cas donné d'enfants la moins mauvaise solution possible.

Aucun test, aucune visite ou inspection rapide ne peut déceler qui est communauté ou ne l'est pas, qui progresse ou qui ne l'est plus, il faut y travailler, y vivre, les connaître. Celles qui ont été admises comme membres actifs l'ont été sur leur demande faite en connaissant les principes de Trogen et examinée par des pairs connaissant la vie de ces communautés. La participation de **chacun de nous** à cette A. G., à la vie de l'A. N. C. E. ne peut se concevoir que s'il y a en **chacun de nous** un réel engagement d'honneur à appliquer davantage encore ces principes.

Avant de demander à l'A. G. de se séparer en commissions, Monsieur Roger signala enfin que l'A. N. C. E. n'est pas un organisme administrant les Communautés mais un organisme de défense de l'enfance malheureuse et d'entraide pédagogique ouvert à tous, que les problèmes qu'elle étudie peuvent et doivent — c'est le cas pour notre A. G. — conduire à l'examen d'autres problèmes d'urgence, conditionnant les réalisations pédagogiques : locaux, matériel, financement, statut du personnel, liberté de travail et cependant contrôle, et surtout répression des abus dus aux exploitants de l'enfance, problèmes sur lesquels une position ne pourra être position officielle de l'A. N. C. E. que si elle est unanime, position devenant alors une force utile à chacun de nous pour exiger dans son secteur avec l'aide de l'A. N. C. E. les améliorations des moyens de travail qui s'imposent.

La Suisse, et particulièrement le canton de Fribourg, commémorent cette année le centenaire de la mort du célèbre éducateur que fut le Père Girard, né le 17 décembre 1765, mort en mars 1850, 23 ans après son compatriote Pestalozzi. Monsieur L. Meylan, le professeur de l'Université de Lausanne, lui consacre un important article dans les derniers numéros d'**Educateur**, la revue de la Société pédagogique de la Suisse romande. D'autre part le **Supplemento-pedagogico** de la **Scuola italiana moderna**, publie aussi sur le Père Girard à l'occasion de ce centenaire, un long article dû à Monsieur L. Veuthey, à qui on devait déjà une savante biographie du célèbre pédagogue. Ce qui a fait de son vivant la gloire du Père Girard, son organisation d'un enseignement mutuel, et son **Cours éducatif de langue maternelle**, dans lequel il faisait de l'enseignement du langage et des notions grammaticales la base de toute éducation, n'ont plus aujourd'hui qu'une valeur historique.

Le Père Girard nous intéresse davantage pour avoir été un des premiers pionniers de l'étude du milieu, au moins sous son aspect géographique, et d'avoir par son **Explication du Plan de Fribourg pour servir de première leçon de géographie**, montré la valeur de la géographie locale comme type d'enseignement intuitif, ainsi qu'on disait alors. Il demandait, ainsi à cette étude directe de leur ville par les élèves fréquentant les nombreuses écoles qu'il y avait fondées, à la fois d'excellents exercices d'observation mettant en jeu leur activité et les entraînant à l'enquête et à la découverte, et cet attachement à leur petite patrie et à ses souvenirs historiques que nous avons vu si souvent invoquer depuis.

Les C. E. M. E. A. organisent : 1°) un stage pour moniteurs et monitrices de colonies maternelles, du 5 au 15 juin 1950, au Centre d'Education Populaire de Saint-Cloud (S.-&-O.). — 2°) un stage pour moniteurs de caravanes d'adolescents, du 1<sup>er</sup> au 13 juillet 1950, au Centre d'Education Populaire d'Annecy (Haute-Savoie).

Prière de s'inscrire le plus tôt possible aux C. E. M. E. A., 6, rue Anatole de la Forge, Paris 17<sup>ème</sup>. Tél. : ETO. 49-56 et 49-57.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- K. C. GARRISON : **La psychologie de l'Adolescence.** (The psychology of Adolescence. New-York, Prentice Hall, 1948).

La première édition de cet ouvrage remonte à 1934, il a été maintes fois réédité depuis cette date, avec des additions tenant compte d'une littérature plus récente. Cette littérature est abondante, et on doit reconnaître que l'auteur s'est informé à des sources aussi variées et aussi nombreuses qu'il lui a été possible. Regrettons toutefois qu'il ne fasse pas mention des travaux de Debesse pour notre pays, et pour l'Autriche, de ceux de Ch. Bulher. Tel qu'il est, le livre de Monsieur Garrison constitue un solide ouvrage de base qui pourra rendre, et qui a certainement déjà rendu, de grands services aux étudiants, et aux éducateurs.

Après l'introduction, une partie est consacrée au développement physique, mental, affectif et social de l'adolescent, une autre au développement de la personnalité pendant l'adolescence avec un important chapitre sur la délinquance juvénile, et enfin une dernière à la direction morale des adolescents. Ce qui contribue en outre à faire de ce livre un bon instrument de travail, c'est que chaque chapitre est suivi de questions, ou de sujets de devoirs (**thought problems**) qui peuvent être proposés, ou que les lecteurs peuvent se proposer à eux-mêmes en utilisant à la fois les données présentées dans le chapitre, et celles de leur propre expérience.

L'ouvrage est illustré de gravures et de nombreux graphiques, il s'orne au titre d'un beau portrait de Stanley Hall, qui fut, comme on le sait, l'initiateur de la psychologie de l'adolescence.

R. C.

## LIVRES REÇUS

**F. V. VERGNES** : L'EDUCATION PHYSIQUE DES ENFANTS, Montpellier, Causse, Graille et Castelnaud, 1950. — **S. CORDIER** : LA RADIO, REFLET DE NOTRE TEMPS, Paris, les Editions Internationales, 1950. — **R. BAROTTE** : LE MEUBLE FRANÇAIS A TRAVERS LES AGES, Paris, les Editions Internationales, 1950. — **W. HANSEN** : DIE ENTWICKLUNG DES KINDLICHEN WELTBILDES, Munich, Kösel, 1949. — **L. PELLETIER**, **M. LOUBET**, **L. COGNE** : VOCABU-

LAIRE ET EXPRESSION, « Cahiers de Pédagogie moderne », Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **R. BEQUET** : REFLEXIONS SEDITEUSES SUR L'EDUCATION NOUVELLE, Paris et Strasbourg, Lbr. Istra, 1950. — **J. de TRIGON** : HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE, Paris Hachette, 1950. — **P. LELIEVRE** : LA VIE DES CITES, Coll. « La Joie de connaître », Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **F. CHAPUIS** : LE TEST DU LABYRINTHE, Berne, H. Huber, 1949.

# **l'école nouvelle** *française*



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

Comité Directeur :

D' ANDRE BERGE — M<sup>lle</sup> CARROI — M<sup>lle</sup> R. CHEDEVILLE — PIERRE  
DEFFONTAINES — M<sup>me</sup> DREYFUS-SEE — D' DUBLINEAU — HENRI VAN ETEN  
+ M<sup>me</sup> GUERITTE — M<sup>lle</sup> A. JACQUES — M<sup>lle</sup> F. JASSON — M<sup>lle</sup> LARY  
M<sup>me</sup> 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<sup>me</sup> Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève  
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

Membres : 8 fr. suisses

## BELGIQUE

M<sup>lle</sup> 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°)  
ODEon 54-99

## *Pour les vacances :*

### **LE FAMILIER DE LA NATURE**

de Gilbert ANSCIEAU

Ce livre vous aidera à découvrir le monde des insectes, des oiseaux, des nuages, des orages, des étoiles, de la forêt et des plantes minuscules. .... 275 fr.

### **MON CARNET DE CHASSE**

de Gilbert ANSCIEAU

Indispensable pour les explorations de vacances. Illustré de 16 photographies en hélio ..... 75 fr.

### **EN VACANCES**

par Anne JACQUES et Renée CHEDEVILLE

Petit guide de l'écolier actif, qui fournira d'innombrables idées d'occupations de vacances ..... 25 fr.

### **FICHES DE DECOUVERTES - SERIE « VACANCES »**

Ensemble de 32 fiches réparties en 4 sujets : Mer - Forêt - Village - Ferme. L'ensemble ..... 80 fr.

### **POUR COMPRENDRE LA FRANCE**

par P.-H. CHOMBART DE LAUWE

Initiation au tourisme intelligent ..... 120 fr.

### **EMBARQUE... GARÇON !**

Manuel de navigation et de scoutisme marin. Ouvrage couronné par l'Académie de Marine ..... 190 fr.

### **MAINS HABLES**

d'Albert BOEKHOLT

Pour créer le confort en plein air, au camp ou en colonie de vacances, grâce aux seules ressources de la nature et à un outillage très simple. 400 planches et figures ..... 250 fr.

### **TOURS DE MAINS**

d'Albert BOEKHOLT

Tome I — Travaux manuels en papier, carton, etc... Tome II — Travaux manuels en bois. Chaque volume, illustré ..... 190 fr.

### **DANSONS, LES SCOUTS !**

d'Henri PACE

Manuel de danses populaires, avec explications détaillées et nombreuses figures ..... 180 fr.

Ouvrages édités

## **AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE**

1. rue Garancière - PARIS - 6<sup>e</sup>

**ECOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST**

20, Rue Racine

**ANGERS - Téléph. 29-47**