



# L'école nouvelle *française*

## Ecoles spéciales

- R. CHEDEVILLE ... Dans une classe de perfectionnement.
- M. LEIBOVICI .... Le Hameau-Ecole de l'Île-de-France.
- L. VINCENDON ... La Maison d'Enfants de Chanteloup.

- 
- ANNE JACQUES .. L'Enfant, son corps et ses vêtements.
- 

## EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET ..... Tout cela n'a pas d'importance.
- 

Vie du Mouvement (Notre Stage Pédagogique)  
— Informations —  
Revue des Revues — Notices Bibliographiques  
Livres reçus

J U I N 1 9 5 1

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

N° 57



BEAUMONT-SUR-OISE

classe expérimentale de perfectionnement



# ÉCOLES SPÉCIALES

*Nous présentons aujourd'hui trois expériences : la première porte sur une classe de perfectionnement de l'enseignement primaire, c'est la classe expérimentale adjointe à l'école de Beaumont-sur-Oise, où se spécialisent instituteurs et institutrices destinés aux classes de perfectionnement. La seconde, le Hameau-école d'Ile-de-France, groupe dans un internat à la campagne des jeunes garçons présentant des troubles du caractère. La troisième, enfin, nous permet de saisir sur le vif quelques traits de la vie d'enfants délinquants, caractériels...*

*Bien que très différentes entre elles, ces expériences nous montrent que l'éducation nouvelle contribue à la rééducation et à l'épanouissement d'enfants se trouvant dans des situations difficiles et fort diverses.*

## DANS UNE CLASSE DE PERFECTIONNEMENT

### L'OBSERVATION.

Notre classe de perfectionnement : une quinzaine de garçons, de neuf à quatorze ans, que leur inadaptation aux classes normales décelée par un examen médical et psychologique a fait reconnaître comme enfants arriérés ou caractériels.

Les différences d'âge, d'âge chronologique mais surtout d'âge mental, nous obligent naturellement à donner un enseignement individualisé. Chaque enfant est suivi pas à pas.

Pourtant, tous s'entraînent à l'observation qui, souvent, est collective. Il faudrait de nombreuses photographies, prises sur le vif, pour vous montrer l'attention que les enfants y apportent. Plantes, bêtes, choses, vivent avec nous et nous livrent leurs secrets. L'observation est peut-être d'abord un contact intime établi entre l'enfant et son « sujet ». C'est une sorte d'histoire sans paroles que, plein d'admiration, il se raconte. Puis il parle, dit ce qu'il a vu, demande ce qu'il veut savoir.

Pendant que l'enfant a observé l'objet, nous, nous avons observé l'enfant. Car l'observation pour le maître aussi tient un rôle de premier plan dans ces classes. Elle lui livre, peu à peu, les mobiles du comportement de chaque élève. Peut-être a-t-elle été la base des premières réussites dans notre travail.

## UNE DES FORMES DE « L'ENFANT TERRIBLE ».

J. P. a 6.7 d'âge chronologique et 4.2 d'âge mental d'après le test Binet-Simon réalisé en 1948. Il souffre d'un violent complexe d'agressivité dont témoignent ces réponses faites aux questions de jugement posées par le test lors de l'arrivée de cet enfant dans la classe :

« Quand on a manqué le train, que faut-il faire ? »

Réponse : « Un mort. »

« Quand on a été frappé par un camarade sans qu'il l'ait fait exprès, que faut-il faire ? »

Réponse : « On le tue. »

« Quand on a cassé un objet qui ne vous appartient pas, que faut-il faire ? »

Réponse : « Le mettre en prison. »

Nous avons refait ce test avec J. P. il y a quelques jours, et voici les trois réponses obtenues :

Question 1 : « Reprendre le train qui revient à 6 heures, le train de Paris. »

Question 2 : « Faut pas lui rendre. »

Question 3 : « Le racheter. »

Étudions ce cas.

Comment fut découvert le complexe d'agressivité dont souffrait cet enfant ? Ses camarades l'avaient reconnu bien avant nous.

A chaque récréation, cinq, parfois dix enfants, étaient frappés par J. P. qui ne supportait personne.

En classe, il demandait volontiers la pâte à modeler et, après des observations répétées, je vis qu'il modelait toujours au moins deux objets identiques de suite : deux avions, deux autos, parfois deux enfants. Il arrivait que le nombre deux soit dépassé. Bientôt, ceci s'animait. Autos, avions, bonshommes se rencontraient avec force et l'enfant y déployait une curieuse énergie.

Tout d'abord, je lui demandai de faire autre chose, car ces bagarres s'accompagnaient d'un « bruitage » qui pouvait gêner le travail de ses camarades. Mais je dus reconnaître que J. P. revenait sans cesse à sa première idée et résolu de le laisser faire... Je proposai même à sa mère de le laisser s'occuper ainsi quand il rentrait, le soir, à la maison.

Je crois que la liberté laissée à cette première activité aida beaucoup J. P. à se libérer.

Parallèlement à ces observations, un maître en fit d'autres et m'aida à comprendre l'enfant, assurant qu'il voulait « grandir » et souhaitait intérieurement que ses maîtres et ses camarades le prissent au sérieux. Tâche difficile dans cette petite société qu'il terrorisait.

Mais je pense qu'il la terrorisait par dépit de ne pouvoir s'y intégrer.

Car bientôt j'observai ceci : lorsque nous voulions dire quelque chose, nous le dessinions si nous ne pouvions pas l'écrire. Cela me semblait être le cas pour J. P., mais un jour il me rendit la feuille de papier à dessin que je lui avais donnée, et me dit : « je dessine pas, j'suis pas un bébé ». Je m'aperçus alors que cette feuille portait une succession de mots pris au hasard de ceux notés au tableau par ses camarades et parfaitement copiés.

J'avais donc sous-estimé cet enfant, et, après cette constatation, je

résolus de lui demander de sérieux efforts. Maintenant, quand la difficulté peut être surmontée, il est heureux, un rapide sourire ourle ses lèvres, son regard s'éclaire, il triomphe. Son agressivité se détourne dans l'effort au travail. Sans doute y a-t-il encore en lui un désir de domination sur la collectivité, de revanche, mais elle prend une forme bien moins brutale qu'autrefois. Il ne s'oppose plus, il peut avoir des camarades.

Même, il arrive à J. P. d'habiller doucement notre dernier venu, ou d'approcher la chaise d'un voisin, oh ! bien sûr, un voisin qu'il aime, mais tout de même, quel progrès !...

## DE L'UTILITÉ DE LA LECTURE.

En 1949, je fus obligée de m'aliter durant quelques jours et les enfants, qui avaient commencé à peindre sur du verre en ma présence, poursuivirent cette activité pendant mon absence. Je trouvai donc un certain jour dans ma boîte à lettres un paquet contenant deux verres peints avec la mention : « Organisation générale ». Je ne compris pas.

Rentrée à l'école, je demandai des explications qu'on me donna très simplement : personne ne sachant lire, les garçons avaient cherché nom et adresse dans le tiroir de mon bureau et, comme ils avaient découvert sur un classeur ce titre : « Organisation générale », et puisqu'eux-mêmes portaient leur nom sur leur classeur, ils en avaient déduit que tel était mon nom.

Ils comprirent leur erreur et furent très étonnés.

Janvier 1951. Quelques jours de grippe me retiennent à la maison. Réception d'un nouveau paquet sur lequel je lis : « Madame Renée, 6, rue de l'Iladam. »

J'ai gardé ces deux papiers. Je les ai emportés en classe, nous les avons observés ensemble, et comparés. Le premier témoignait du bon cœur et de l'ignorance. Le second faisait preuve du même bon cœur augmenté de fidélité et de connaissance. Voilà pourquoi il faut savoir lire.

Il y avait eu un enrichissement qui, à tous, nous donna confiance.

## LOGIQUE ENFANTINE.

A. et B., les deux derniers venus de la classe, ont 6. et 7.6 d'âge chronologique ; 5. et 3 d'âge mental. Respecter leurs intérêts n'est pas toujours facile. Ils sont placés l'un en face de l'autre et vivent en parfaite intelligence. J'ai essayé de faire écrire son nom à A., mais pourquoi le ferait-il ? Il ne comprend pas.

Je n'insiste pas.

Quelques jours plus tard, A. organise « son coin », dans un casier que nous lui avons donné. Alors il vient me demander d'écrire son nom au tableau, il l'observe, le copie bien sur le carton qu'il a coupé lui-même, et va le fixer à la porte de son casier. Bon camarade et bon psychologue (car A. sait que B., plus âgé que lui, ne pourrait pas faire ce travail), il vient ensuite me demander de lui écrire le nom de son petit voisin, copie l'étiquette, et poursuit calmement son œuvre. Il sait pourquoi il agit.

Le lendemain, un enfant ayant apporté des oignons de perce-neige, A. les prend et veut les planter. Ne voyant pas de terre, il s'empare d'une

boîte contenant des légumes secs, il y plante ses perce-neiges, arrose et met en place. Il est satisfait. Le lendemain, il est dans l'admiration parce que nos chatons de saule, épanouis, sont tout jaunes. Il en prend une branche, la plante dans un pot rempli de terre et vient me demander le nom de la plante. J'écris : « chatons », au tableau.

A nouveau, il fait une étiquette qu'il colle sur le pot avec beaucoup de sérieux. Il arrosera souvent sa plante.

A. crie beaucoup à la maison. Ici, il est calme. Il sait ce qu'il veut faire, il peut le faire, pourquoi crierait-il ?

Peut-être, après la lecture de ces lignes, ne saurez-vous pas grand' chose de ces quatorze garçons qui vivent ensemble ! Il faut longtemps pour les connaître. Qu'importe ! Nous continuerons à les regarder vivre à travers leurs jeux, leurs révoltes, leur travail ou leur inactivité apparente. L'observation nous fera trouver le remède à apporter à leur déficience. La guérison, ce sera leur épanouissement, leur joie, notre joie.

R. CHEDEVILLE,

*Institutrice,*

*Classe de perfectionnement garçons.*

## LE HAMEAU-ÉCOLE DE L'ÎLE-DE-FRANCE

« Ici des gens de bonne volonté font ce qu'ils peuvent contre l'ignorance, l'indifférence et la férocité du monde. »

Cette banderolle, dans le hall du Conseil Fédéral, accueille les nouveaux élèves et les visiteurs du Hameau-Ecole de l'Île-de-France. Par cette phrase, le fondateur de cette grande œuvre qu'est le Hameau-Ecole, le docteur Préaut, Médecin-Directeur, a voulu synthétiser l'esprit qui a présidé et préside toujours au travail réalisé ici.

Fondée en 1945 par le docteur Préaut, l'Association Nationale de Réadaptation sociale du Hameau-Ecole a fait de grands pas après avoir connu bien des difficultés.

Actuellement passé sous le contrôle de la Caisse Nationale de Sécurité Sociale, le Hameau-Ecole de l'Île-de-France est un prototype : le premier Institut médico-pédagogique disposant de moyens aussi puissants.

Les méthodes qui ont déjà été expérimentées, corrigées par la notion des échecs et des succès, sont toutefois susceptibles d'être encore approfondies ; et c'est une des missions de l'organisation de mettre au point des techniques sûres. Les hommes peu à peu sont en place et bientôt les bâtiments et le matériel permettront de faire tourner à plein ce grand laboratoire.

Un vaste château du XVIII<sup>e</sup> siècle héberge une partie des élèves et les services communs : direction, laboratoire de psychologie, réfectoires, cuisine, salle des fêtes. Autour du château des bâtiments ont été élevés —

certains avec l'aide des garçons — ils abritent deux groupes, des classes et des foyers.

Derrière le château, des ateliers modernes prennent peu à peu leur essor.

**RECRUTEMENT.** — Le Hameau-Ecole reçoit des adolescents de 14 à 18 ans présentant des troubles du caractère nécessitant l'emploi de méthodes de psychothérapie individuelle et collective.

Ils font l'objet d'une sélection à l'entrée par les soins du docteur Préaut et bénéficient eux et leurs familles des avantages réservés aux Assurés sociaux : ticket modérateur de 20 %, assistance médicale gratuite, mineurs à la charge des départements, pupilles de la Nation.

L'Etablissement reçoit 140 garçons : 40 places sont réservées à des adolescents dont le niveau mental moyen est 0,75 ; les cent autres places sont occupées par des adolescents présentant des troubles du caractère d'origine pathologique ou des cas sociaux : niveau mental moyen 0,85. Tous sont des garçons jugés indésirables dans les autres établissements qui les ont renvoyés, ou dans leurs familles qui sont débordées.

Cinq groupes fonctionnent actuellement :

*Les Bleuets.* — Un premier groupe d'une trentaine de jeunes débiles prépubères est placé sous le contrôle d'une éducatrice, chef de groupe, et d'un adjoint.

Deux dortoirs accueillent ces garçons qui disposent d'un foyer dans lequel ils trouvent de nombreuses activités.

*Le Camp.* — C'est le groupe des grands — de ceux qui ont besoin d'une vie rude, d'un apprentissage de l'autorité — discipline, loyauté, dévouement sont leurs mots d'ordre.

Là, la règle est formelle et l'on doit s'y plier. Pour les adapter à cette discipline, pendant la belle saison on vit sous la tente (on y vécut même l'année dernière pendant tout l'hiver et nombre de garçons en furent ragaillardis sans pour cela qu'il y ait plus de rhumes qu'à l'ordinaire), maintenant en hiver des murs et un toit protègent nos garçons.

Sont admis dans ce groupe ceux qui, déjà anciens au Hameau, ont profité du climat affectif des autres groupes et qui se sont réadaptés en partie sur le plan social. Y sont admis dès leur arrivée ceux qui sont passés par les Centres d'enfants délinquants, ceux qui ont connu le juge, la police, et qui ont besoin de se décanter peu à peu de leurs troubles et éventuellement du prestige que de tels événements produisent sur leurs camarades.

Le groupe comprend 20 élèves en hiver — 30 ou plus en été. Les chambres admettent 5 ou 6 lits — les tentes trois seulement.

*Le Foyer.* — Quinze garçons et un éducateur.

C'est la vie de famille à l'échelle d'un groupe. On mange dans les locaux du groupe, contrairement aux autres ; on s'y distrait en commun, et surtout on y applique une psychothérapie aussi individualisée que possible.

C'est le groupe clinique, celui qui reçoit les garçons en période de crise — dépressive ou agressive — ceux qui ne peuvent se plier à une vie sociale normale, qui ont besoin d'un coin tranquille, qui présentent des problèmes que les efforts de l'éducateur et du psychologue doivent sans cesse résoudre.

Les chambres comprennent trois lits au maximum et des box individuels y sont utilisés.

*Agricourt.* — Un groupe réservé à 40 garçons accueille ceux qui se destinent aux travaux de la terre, ceux qui ont besoin d'espace et de soleil pour s'épanouir.

Une ferme-école permet à ceux qui le désirent d'apprendre le travail agricole, un jardin-modèle reçoit les candidats jardiniers.

Cent trente hectares de terrain offrent de larges possibilités d'apprentissage.

On s'efforce d'y faire régner l'ambiance d'une grande famille patriarcale.

L'institutrice « n'appartient » qu'au groupe, les moniteurs y sont spécialisés, les activités ont comme centre d'intérêt la vie rurale.

Des chambres de 5 ou 6 lits sont réparties dans un pavillon réservé à ce groupe.

*Les Castors.* — Ce sont des garçons en placement familial chez des habitants des communes avoisinantes.

Ceux-là sont soit des petits débiles pour lesquels l'affection est l'élément principal de la rééducation, ceux qui ont besoin de retrouver la chaleur d'un foyer qui leur a manqué jusqu'alors, soit des garçons qui ont épuisé au Hameau les possibilités de réadaptation sociale à l'intérieur d'une communauté et qui doivent maintenant en faire l'apprentissage à l'extérieur.

Ces garçons viennent au Hameau le matin à 8 h. 15, participent aux activités professionnelles et scolaires, aux divertissements, aux activités dirigées, et regagnent leur « foyer » le soir après 18 heures.

Une liaison très étroite et régulière est réalisée avec les familles soit par le moyen de carnets présentés chaque jour, soit par des visites faites par l'éducateur du groupe au domicile des familles, soit par celles qu'elles nous rendent elles-mêmes.

*Les jeunes travailleurs sous tutelle.* — Certains de nos élèves ont terminé leur apprentissage, mais ne peuvent se lancer seuls dans le monde du travail. Leur premier contact avec lui se réalise dans le Hameau même, qui est encore un vaste chantier en construction dans lequel ils peuvent faire connaissance avec les nécessités de la production.

Ils vivent en dehors des groupes, dans des locaux séparés, mais restent sous le contrôle d'un éducateur.

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Pas de rééducation sans formation professionnelle.

Le Hameau-Ecole est, à notre connaissance, le seul établissement qui fasse aller de pair une formation professionnelle sérieuse utilisant des ateliers dotés d'un matériel complet et perfectionné mis entre les mains d'un personnel hautement spécialisé, avec des cures psychothérapeutiques collectives ou individuelles.

Celles-ci exigent la présence d'un *Laboratoire de Psychologie* avec un psychologue particulièrement averti des problèmes posés par les élèves présents à l'établissement. Par ailleurs, une liaison très étroite entre médecin-directeur, psychologue et éducateurs spécialisés est nécessaire.

Elle est réalisée par l'utilisation de feuilles d'observations remplies chaque jour pour chaque élève ; en marge de celles-ci les mesures à prendre tracent le travail de chacun.

Hormis les ruraux, les garçons des autres groupes se répartissent dans

des branches industrielles telles que peinture-vitrierie, ajustage-tournage, forge-serrurerie, maçonnerie.

Un atelier dit de présélection oriente les garçons à leur arrivée, après un stage plus ou moins long. Pour certains, incapables de profiter d'un apprentissage immédiat, il s'efforce de faire apparaître des aptitudes qui seront utilisées ensuite ; pour d'autres, débiles moteurs, il constitue un excellent centre de rééducation motrice qui leur permettra, au sortir de l'atelier, de pouvoir s'intégrer dans le rythme de la production exigé par le futur patron.

#### LA FORMATION SCOLAIRE

Elle va de front avec la formation professionnelle. Bien entendu tous les niveaux se présentent parmi nos élèves.

Deux classes sont réservées au groupe rural.

Six autres classes se répartissent les garçons qui poursuivent un apprentissage industriel.

L'une est du niveau du C. E. P., une autre supérieure, permettant aux garçons de parfaire leur formation, surtout sur le plan pratique ; les autres classes représentent les niveaux intermédiaires avec le cours élémentaire.

#### LES ACTIVITES DIRIGÉES

Chaque groupe a son foyer, chaque foyer son matériel. Pyrogravure, linogravure, imprimerie (le Journal du Hameau), tissage, découpage, décoration, confection de marionnettes, etc..., tout se retrouve autour des Educateurs, chacun utilisant ses connaissances propres et ses aptitudes.

#### VILLAGE POUR ENFANTS

Le Hameau-Ecole n'est pas un Village d'Enfants, mais un *Village pour les Enfants*.

Une variété de groupes, aussi grande que le permet la distribution des locaux, constitue autant de milieux différents susceptibles de fournir à chacun celui qui lui convient le mieux, celui qui lui permettra une réadaptation normale.

Un nombreux personnel, en plus des Educateurs, ouvriers d'entretien, ouvriers agricoles, personnel administratif, offre aux enfants les divers contacts auxquels il est nécessaire qu'ils se « frottent » et s'habituent, puisqu'ils retrouveront cette variété de types d'individus lorsqu'ils quitteront le Hameau.

Tous doivent être des « Educateurs » — chacun conservant sa personnalité propre, ses besoins, son mode de vie et surtout offrant l'exemple de son mode de vie aux enfants qui l'entourent.

Tous se retrouvent, à chaque fois que leurs activités le leur permettent, dans cette Assemblée générale du Hameau — vaste tribune à laquelle participent aussi bien le Directeur que le cuisinier, s'il le désire, ou le garçon de n'importe quel groupe ; cela ne va pas toujours sans quelques difficultés, bien sûr, mais l'on assiste à un complet épanouissement des garçons qui peuvent faire part de leurs impressions sans contrainte, sans méfiance, sans hypocrisie et qui se montrent ainsi tels qu'ils seront plus tard au sein de la société.

De vastes possibilités d'expériences sont offertes à tous ces garçons : chaque succès, chaque échec (prévu, mais quelquefois laissé apparaître volontairement), sont commentés de façon à permettre à chacun d'en tirer

le fruit d'une expérience personnelle. Ce n'est que de celle-ci qu'il tirera des leçons avec profit, capables de constituer des soubassements à la vie civique et morale qu'il doit avoir plus tard.

C'est ainsi que l'apprentissage des libertés, et surtout des responsabilités, se fait dans le cadre d'une *République* dirigée par les enfants sous le contrôle constant des éducateurs.

### LA REPUBLIQUE FEDERALE LES CONSEILS COMMUNAUX

Chaque groupe constitue une commune, avec son territoire propre, ses administrés, ses administrateurs, c'est-à-dire le maire, l'adjoint et le juge.

Ces trois garçons sont élus par leurs camarades pour trois mois. Après ce délai, retour dans le rang — ceci afin d'éviter le « caïdat » et de permettre de juger à nouveau en se retrouvant commandé et non plus commandant...

Le maire, son adjoint, administrent la commune ; le juge ne juge que les affaires d'honneur et n'apprécie que les actes ayant porté préjudice à l'honneur de la commune.

Il ne punit pas, propose seulement des sanctions, qui sont appréciées en définitive par l'éducateur du groupe ou par le Conseil des Aînés.

Dans chaque commune, des élèves déclarés dignes de porter le titre de *Citoyen du Hameau-Ecole* font l'apprentissage des diverses responsabilités. Les *Syndics* sont des élèves qui ont bien profité de cet apprentissage et sur lesquels on doit pouvoir compter en toutes occasions.

### LE CONSEIL FEDERAL

Toutes ces communes sont fédérées au sein d'une République ayant à sa tête un Président du Conseil, un Vice-Président et un Juge suprême, celui-ci ayant à connaître des affaires ayant porté atteinte à l'honneur du Hameau.

Ces garçons, élus par l'Assemblée générale au scrutin secret pour trois mois également, nomment un Secrétaire fédéral chargé des Archives et des compte-rendus des activités fédérales.

### LE CONSEIL ECONOMIQUE

Composé d'élèves et d'adultes, il s'occupe de toutes les questions financières intéressant les élèves :

*Récompenses* : salaires versés chaque semaine selon le travail et l'effort fournis à l'atelier, à la classe, au groupe, en éducation physique.

Gestion de la *Banque des élèves* qui possède en dépôt les comptes d'épargne des élèves et leurs comptes bloqués qui constituent des pécules à la sortie.

Administration de la *Poussinière* — coopérative avicole fondée par la Banque, gérée par les élèves — les bénéfices allant à la Banque, donc à tous.

Enfin, *Concessions* : pendant la belle saison, un marché a lieu tous les samedis où viennent se fournir tous les élèves et tous les habitants du Hameau. Chaque élève citoyen peut acheter une concession vendue aux enchères au plus offrant ; le concessionnaire doit tenir ses livres de comptabilité à jour et verser un pourcentage sur ses bénéfices.

On trouve ainsi les concessions de cireur de chaussures, nettoyeur de carreaux, jeux de fléchettes, de massacre, buvette, friterie, vente de légumes et de fruits, de fleurs, bonbons, cartes postales, lavage de voitures

(pour le personnel et les visiteurs), etc..., le nombre de concessions n'étant fonction que de l'imagination créatrice des enfants; toutes les transactions se font en monnaie fédérale : le Coq, qui vaut un franc.

Voilà, très rapidement passée en revue, cette œuvre immense qu'est le Hameau-Ecole de l'Ile-de-France, laboratoire de recherches et d'applications expérimentales en même temps qu'appel à la dignité humaine.

Chaque individu a ses limites; la plus grande satisfaction pour ceux qui œuvrent à Annel est de savoir qu'ils ont aidé les enfants qu'on leur a confiés à franchir quelques degrés les rapprochant de ces limites.

M. LEIBOVICI,  
Sous-Directeur,  
Hameau-Ecole de l'Ile-de-France.

## LA MAISON D'ENFANTS DE CHANTELOUP

*délinquants, caractériels... et ardents.*

Ils ne sont difficiles à conduire que pour les « éducateurs » inexpérimentés encore trop portés à penser au mal, à détruire, alors que seul l'appel au bien les apaise et les équilibre, car « toute lumière spirituelle éclaire l'intelligence ».

Les vrais éducateurs savent qu'avec les enfants difficiles il suffit de vivre pleinement avec eux, en largesse et en loyauté. Les rapports entre les êtres développent parallèlement les rapports avec l'univers. Et bien souvent ce sont les enfants qui donnent. Il suffit d'écouter Marc (12 ans) :

« C'est pas la peine d'être institutrices, aucune des Dames de Tours ne connaît les pyrrhocores, ni le nom des scabieuses et des véroniques de Perse. Elles m'ont dit : « Vous avez des connaissances variées en histoire naturelle, vous avez sans doute de jolis livres ? » J'ai répondu : « Les bêtes et les fleurs sont partout à Chanteloup; les cherche-midi, il y en a presque toute l'année et je ne peux pas oublier le bleu de la véronique de Perse parce que Madame V. dit que j'ai le même dans les yeux. »

Voilà un jeune observateur :

### LES CHAUSSONS

« La marraine de Bernard a envoyé 53 paires de chaussons qui ressemblent à des chaussettes. Les couleurs ne sont pas mises pareilles. Chaque paire est différente pour que chacun ait sa paire.

« Madame B... a dit que c'était chef Gérard qui les avait apportés à Chanteloup. Ces chaussettes ne sont pas pour la nuit. Madame B... nous les essaiera pour qu'elles ne soient pas trop grandes ni trop petites. »

(Texte libre : Paul M., 10 ans).

Souvent aussi le texte libre nous révèle le bilan que l'enfant établit de ses capacités et nous donne la mesure de sa confiance en soi, comme dans les lignes qui suivent :

« J'ai un trésor dans la gorge, un jour je gagnerai beaucoup d'argent en chantant à la radio. Je ferai aussi du théâtre peut-être ; c'est ennuyeux, je ne retiens pas très bien les poésies, mais pour le chant je suis un as. Ma mère disait que je pourrais faire un clown, mais il faut laisser cela aux gens du cirque et à ceux des baraques foraines ; moi je peux faire mieux que ça, je remplacerai peut-être Tino Rossi. Et puis je sais parler, je pourrais faire un docteur. »

(V. 12 ans.)

Ou bien, inconsciemment, nous fait connaître les erreurs des parents :

### MES FUGUES

« La première fois que je suis parti c'est de la faute de mon père. J'avais été chercher un camarade pour aller aux vêpres et mon père qui m'avait suivi a cru que je voulais me promener au lieu d'y aller. Il m'a dit : « Va aux vêpres et après on s'expliquera, tu seras corrigé. » J'ai eu peur, je n'ai pas osé rentrer, je suis revenu à deux heures du matin.

« Quand je parlais après, c'est souvent parce que j'étais contrarié. Parfois j'étais en train de faire un jouet en bois pour mes petites sœurs, maman m'appelait pour que je lui fasse quelque chose ; alors je n'obéissais pas tout de suite ; elle venait, elle me prenait ce que je faisais et elle le mettait au feu. J'étais vexé, je parlais dans le jardin, je boudais, j'arrachais des poireaux, des feuilles de salade. Je me disais : elle m'a bien détruit mon jouet, pourquoi que je ne détruirais pas ses légumes... puis je parlais sur un coup de cafard. Quelquefois je parlais sans raison, c'était plus fort que moi. Je faisais parfois huit kilomètres et je revenais parce que je réfléchissais que c'était bête de partir, comme ça. »

(Jacques, 11 ans.)

Mais seul le travail actif de recherches et créations — plus que la parole écrite ou orale — développe réellement la personnalité des enfants. Ce travail n'est pas réduit à des intérêts purement scolaires, l'internat n'étant pas un milieu fermé mais un petit monde réel où l'enfant fera, avec sympathie, l'apprentissage de la vie sociale, où il apprendra à lire aussi bien dans la nature que dans les livres, où il apprendra à être heureux en donnant une grande place à l'amitié, au sens de la beauté.

*Comment constituer un milieu éducatif capable de permettre à nos enfants de se développer socialement ?*

Il y a d'abord tous les adultes, hommes et femmes qui sont dans la grande Maison au service des enfants.

Il y a les *bébés des couples éducateurs*, six petites filles choyées par tous les enfants.

Hors de la communauté, il y a tous les adultes qui viennent participer à la vie des enfants.

La Direction de l'Éducation Surveillée a autorisé, depuis 1946, les *Officiers de l'École de Cavalerie* à venir à Chanteloup. Les soixante-quatorze volontaires qui — depuis des années — viennent passer le dimanche sur la lande, permettent de créer une fois par semaine une ambiance parfaite de détente.

Tout en diminuant la fatigue des éducateurs aidés dans les grands jeux, dans les chants, ils apportent aux enfants une amitié fraîche, spontanée. N'ayant pas en charge la discipline du groupe, ils apportent une compréhension fraternelle et individuelle à des quantités de petits problèmes posés par les enfants. En donnant leur affection, ils permettent à de petits refoulés d'exprimer peu à peu leurs sentiments.

Certains garçons ont perdu leur indigence intellectuelle en ne se trouvant plus soumis à l'influence nivelante du groupe.

La rédaction de textes spontanés a fait son apparition en 1946 avec l'arrivée de la première équipe d'officiers et ils ont d'abord porté sur l'ambiance du dimanche.

« Qu'est-ce que « Chanteloupette » ? Eh bien ! c'est une moto ! Oui ! une moto qui vient nous rendre visite de temps en temps en portant sur son dos un certain personnage, car elle ne peut pas marcher avec n'importe lequel des personnages que nous appelons des chefs : il n'y a qu'avec chef Laurent qu'elle marche.

« Chanteloupette est une moto américaine, elle pèse 250 kg. et va très vite, nous l'avons appelée ainsi parce qu'elle est toujours à Chanteloup. Elle a de gros pneus, elle n'est presque pas abîmée. Nous sommes heureux quand elle arrive, car nous faisons avec elle des tours de cour. Elle appartient à l'École de Cavalerie de Saumur qui la prête à chef Laurent pour venir nous voir. Elle est presque toujours propre ; elle est soigneusement mise au garage. Tous les dimanches elle vient à Chanteloup ; elle fait beaucoup de bruit quand elle démarre : 120 km. à l'heure ! »

Les enfants accueillent en outre aimablement tous les visiteurs qui viennent les voir à Chanteloup. Mais il était nécessaire aussi qu'ils soient accueillis et qu'ils apprennent à se conduire dans un milieu plus étendu que celui de leur communauté.

La petite ville de Saumur, si courtoise, nous a donné *quatre-vingt-deux familles pour recevoir chaque mois nos enfants* et leur apporter un climat de foyer uni et de vie citadine.

Les enfants rentrent avec des éléments d'adresse, d'imagination, de pensées, de découvertes intellectuelles, et surtout des éléments d'affection qui éclairent leur chemin.

Des forces vives se révèlent, l'amour du beau naît. Le milieu intéresse de plus en plus les enfants :

« Oh ! Madame, nous avons vu une hirondelle blanche, c'était merveilleux de la voir décrire ses jolies courbes. » (Jean, 9 ans.)

« Madame, qu'est-ce qui bout dans ton horloge ? Voilà que l'horloge sonne la cloche ! » (Roger, 7 ans.)

« Madame, à quelle hauteur faut-il monter pour cueillir une étoile ? »

« Si je n'étais pas venu à Chanteloup, je n'aurais jamais su que les bois en hiver possédaient toutes les couleurs. » (André, 10 ans.)

Ainsi, dans une communauté d'éducation, il n'y a pas des classes d'instruction, et des groupes confiés à des surveillants.

C'est pourquoi l'Éducation Surveillée, depuis la réforme de 1945, nomme « éducateurs » tous ceux qui essaient de créer partout un milieu éducatif.

Les enfants — dans les pierrailles du quotidien — gardent une richesse infinie.

L. VINCENDON.

# L'ENFANT,

## SON CORPS ET SES VÊTEMENTS

**L**e problème que nous abordons a dû être bien des fois traité, et de bien des manières. Pourtant il nous semble que si l'on a beaucoup étudié la connaissance de soi acquise aux premières années, les étapes du développement moteur et la possession des réflexes, en somme la puissance du corps, on connaît moins la prise de conscience, plus subtile, qu'un enfant peut avoir de son charme.

Personne ne doute de l'extrême importance, vue du point de vue psychique, du fait d'être doué d'un aspect plus ou moins aimable. Bien que l'appréciation en soit très variable et que le développement de la vie intellectuelle et spirituelle puisse la modifier, l'apparence physique des enfants plaît ou déplaît, ce qui intéresse au plus haut point leur vie sociale et affective. Il y a des données de nature, grâce ou disgrâce, desquelles il va falloir s'arranger.

Les enfants s'en rendent-ils compte ? Savent-ils en user ? Pouvons-nous, par l'éducation, les aider ?

Que dès le jeune âge, par exemple, la plus instinctive et la plus violente jalousie des petites filles porte sur le charme des amies et des sœurs dont on vante, devant elles, les avantages, cela ne fait point de doute. Et je m'étonne qu'on fasse si rarement entrer en ligne de compte, au cours des consultations psychologiques, le sentiment qu'a un enfant, à tort ou à raison, de se croire beau ou laid, quand cela influence si fort son attitude.

Et voilà où nous sommes engagés : s'il est plus ou moins aimable, l'enfant va l'apprendre, non pas de son miroir, mais de nous. Il le lit dans nos yeux. Il est bien rare que notre accueil, notre sourire, ne soient pas chargés d'un surcroît de sympathie s'ils s'adressent à l'enfant charmant. Cela lui donne beaucoup d'assurance et l'aide dans sa croissance. Celui qui manque d'attrait doit, au contraire, lutter, tâtonner, pour trouver sa place dans les cœurs. Il peut se déformer, prendre un sentiment d'infériorité, de culpabilité, être atteint par la première des injustices. Elever un enfant qui louche ou qui a seulement le cheveu rare ou les oreilles écartées, c'est une difficulté particulière dès qu'il en souffre.

Ce problème me semble actuel parce qu'une psychologie reposant en grande partie sur la sexualité ne peut manquer de reconnaître l'importance de la séduction et que cette vue renouvelle la traditionnelle éduca-

tion, toute négative, de la coquetterie. D'autre part, l'importance grandissante accordée à l'intégration de l'enfant dans la société, enfantine ou adulte, nous porte à étudier plus que jamais les armes dont il dispose pour plaire ou déplaire : la qualité de son aspect physique.



Il serait intéressant d'étudier jusqu'à quel point l'amour maternel échappe à cette loi cruelle de préférer ce qui séduit. D'abord la mère, heureusement, est aveugle. « Mes petits sont bien faits. » Puis elle s'attache à ce qui exige plus de tendresse et plus de soins, à l'enfant débile. Si bien qu'on pourrait définir l'amour maternel : celui qui aime en tous cas.

De là naîtrait ce sentiment d'absolue sécurité dans l'indulgence physique, ce repos de plaire sans s'y efforcer, indispensable au développement de l'enfant, et peut-être cause aussi de ces retours en arrière de l'adulte blessé dans une vie affective, qui obéit à d'autres lois.

Mais si certaines bêtes écartent d'instinct les petits les plus forts de la portée pour laisser boire les plus chétifs, nous voyons aussi, au contraire, des cas où le petit malingre est sacrifié. On sait que l'homme se soumit longtemps à cette vue païenne, qui favorisait l'espèce. Qui oserait dire que notre civilisation est dégagée d'une sorte d'élimination, d'un rejet de ce qui plaît moins ?

Ce qui est certain, c'est que le bel enfant gonfle sa mère d'une joie très spéciale, qui nous intéresse du point de vue psychologique, car l'enfant sent immédiatement si sa famille est, ou non, fière de lui. Un surcroît de tendresse accordé par la mère, dans la peine, à celui qui ne la « flatte » pas, cela compense mal sa disgrâce. Cela referme le cercle mère-enfant, et cela inquiète quant à l'avenir tandis que le succès facile encourage.

Car, mis à part l'amour maternel, je crois que le charme est tout de suite ressenti par celui qui le possède, et surtout par celui qui en manque, comme une arme pour gagner l'attention, la sympathie et l'amour. « La beauté est une promesse de bonheur ». On sait que l'adulte est plus volontiers mutilé que défiguré, que les cicatrices, les taches, les malformations visibles sont ressenties bien moins comme des gênes personnelles que comme obstacles affectifs, et qu'elles s'effacent d'un baiser. Contes et légendes illustrent souvent cette vérité : combien de princes charmants ensorcelés, de Riquet à la houppe, qui perdent leur aspect repoussant dès qu'ils ont su, malgré lui, inspirer l'amour ! C'est l'histoire de la Belle et la Bête.

Ceci intéresse l'éducateur parce que beaucoup d'enfants et de jeunes vivent repliés dans un physique ingrat en attendant, pour s'épanouir, qu'on les en délivre, c'est-à-dire qu'on les aime.

Ce que le médecin peut donc négliger intéressera bien plus le psychologue : une taille trop petite ou trop grosse, qui fait craindre le ridicule, un teint remarquable et surtout, naturellement, ce qui trouble plus directement l'expression de la personnalité, les défauts du regard et du langage, les yeux qui tournent, ou la langue qui bredouille.

Ces ennuis, si souvent passagers, parfois même tout illusoire, n'ont aucune estimation absolue. C'est ainsi qu'une jeune fille rousse, par exem-

ple, a, des années durant, été affligée d'un sentiment d'infériorité, qui se transforme en arrogance depuis que c'est devenu la mode, et que ses compagnes l'envient.

Ce qui compte, c'est ce qu'un enfant pense de lui-même, car c'est d'abord à soi-même qu'il faut plaire pour oser espérer plaire aux autres.

S'il n'est pas satisfait, ce n'est pas toujours par timidité que l'enfant va réagir ; voyez le Petit Poucet comment il compense : n'étant pas assez grand, il fallait bien qu'il soit plus malin que les autres ! Ses frères l'admettent facilement, nous aussi. Son histoire existe dans toutes les langues. Tous nos enfants sont en quelque sorte des petits poucets. Si le plus chétif ne peut pas être le plus malin, alors il sera le plus taquin ou le plus souvent puni. Il arrive que la petite fille qui se sait très jolie en prenne un prétexte instinctif pour ne rien apprendre. Il lui semble que cela suffit.

Ceci explique aussi, en partie, la psychologie de l'enfant malade qui a une sorte de honte de sa faiblesse.

Loin de nous l'idée d'accorder une importance qu'ils n'ont pas aux avantages extérieurs ! Au contraire, nous voudrions les admettre et étudier leur influence sur la vie psychique afin d'aider les enfants à s'en dégager.



Mais le corps se présente habillé. Si bien que le problème de la parure et du vêtement se trouve lié au précédent. Nous ne retiendrons que sa valeur psychologique, le fait qu'il sert ou dessert notre attrait, qu'il exprime bien ou mal notre personnalité.

On remarquait récemment, dans un article sur les souvenirs d'enfance, que beaucoup de sujets précisent exactement le vêtement qu'ils portaient alors : « J'avais une belle robe brodée. » — « J'étais habillée de blanc », etc. Ce qui montrerait l'emprise inconsciente du vêtement sur le jeune enfant.

Il est bien difficile de savoir à partir de quel âge il s'aperçoit qu'il est habillé. On sait qu'il s'agite et s'impatiente si sa toilette dure trop longtemps et qu'il demande surtout à ses vêtements de ne pas le gêner. Est-ce pour cela qu'il s'acharne si patiemment à se déchausser ? Peut-être, bien que cette manie qui désole sa mère ait commencé à l'âge des chaussons de laine, qui ne le gênaient pas. Il essaie aussi de se débarrasser de ce qu'on met dans ses cheveux, rubans ou bigoudis. Mais il ne semble pas prendre conscience du reste de ses vêtements. Il remarque plus sûrement les nôtres, s'étonne du chapeau de sa mère ou s'attriste des vêtements de deuil. Aux environs de deux ans, il définit ses habits par l'usage : il connaît sa culotte à cause des ennuis qu'elle peut lui attirer, son pyjama comme le signal du coucher et danse de joie si on l'habille pour sortir. Mais c'est la promenade qui lui plaît, non son manteau. Les petits chiens se réjouissent comme lui.

Quand comprend-il que ses vêtements modifient son aspect extérieur et peut-être l'attention ou la sympathie qu'on lui porte ? Voilà notre problème.

Ce qui en complique l'observation, c'est l'attitude de l'adulte. Au

cours de ces deuxième, troisième années où le corps de l'enfant est si gracieux, les mères sont tentées de le parer de façon déraisonnable. On dit à l'enfant : « Que tu es beau ! Quelle belle robe ! » Compliments qui doivent aussi le féliciter d'être resté beau, c'est-à-dire propre. On établit donc en lui une confusion, on provoque une attitude minaudière ; il devient bien difficile de distinguer si c'est lui-même ou son vêtement qu'il veut faire admirer.

Ce qui est certain, c'est que la phase d'intérêt sexuel signalée à cet âge distingue déjà les filles des garçons. J'ai vu l'une d'elles — 2 ans 1/2 — porter en équilibre durant toute une promenade une petite couronne de fleurs extrêmement gênante avec un héroïsme que nous qualifierons de bien féminin. Une autre exigeait, pour aller voir son grand-père, qu'on lui mit un certain petit chapeau dont il lui avait fait compliment.

Il y a aussi, comme pour nous, association du vêtement et du souvenir : un enfant ayant trouvé, en hiver, son costume de bain, fit les gestes de nager, puis creusa du sable imaginaire.

L'enfant de cet âge semble donner une attention particulière à ses cheveux. Mais est-elle spontanée ou acquise ? On sait que les mères se sentent comblées si les premières mèches de leur progéniture se mettent à friser, il est donc juste que l'enfant en soit fier.

Mais n'y a-t-il pas là quelque chose de bien plus profond que la vanité, de tout proche de l'instinct, la première caresse, la plus amicale, la plus amoureuse aussi peut-être étant celle d'un pelage ?

Est-ce que le geste si féminin de brosser, de lisser, reste chargé d'une affectivité dont la mère se décharge sur son enfant ? Est-ce que la barrette, le ruban, qui tombent ou se délient ne sont pas des prétextes à cette caresse renouvelée.

Je connais un enfant qui ne voulut jamais se laisser coiffer par la seconde femme de son père. C'est un langage d'intimité.

Mais la coiffure, c'est aussi le corps ordonné pour la vie sociale. Ainsi, la première des récompenses demandées par les jeunes filles d'une maison de rééducation quand elles ont fait quelques progrès de discipline, c'est une ondulation permanente. C'est qu'il leur paraît juste qu'un progrès de vertu s'exprime en progrès de beauté, ce qui est significatif. C'est aussi que le cheveu flatteur leur semble la condition du retour dans une société policée.

Le soin que le jeune enfant prendra de sa personne est en rapport avec son adaptation sociale et son désir de plaire.

La preuve qu'un enfant de trois ans est très sensible aux variations de son aspect, c'est le plaisir qu'il prend à se déguiser. On sait la vertu du masque, qui encourage le timide à être plus librement lui-même s'il croit être un autre. Les garçons choisissent souvent des masques grotesques ou terrifiants, se parent de force, non de charme. Mais les petites filles cherchent déjà les rôles de fée, de princesse, et jalourent, parfois cruellement, celle à qui on les accorde. Est-ce que tout vêtement n'est pas un peu un déguisement ? en tout cas un aveu, plus ou moins sincère, de ce que l'être veut paraître ?

L'exemple du déguisement fait ressortir ainsi avec quelle facilité un enfant s'identifie à ce qu'il porte. Il est probable qu'il se croit riche sous ce qui est riche, bon sous ce qui est beau, et qu'il oublie absolument qu'en

quelques instants il pourrait se débarrasser de ces oripeaux. Cela explique combien on peut le perturber en lui plaquant des vêtements qu'il n'aime pas, qu'il croit ridicules, qui ne correspondent pas à ce qu'il veut être, en lui faisant user sans les transformer les habits d'un autre enfant, en l'habillant, s'il ne le souhaite pas, de façon identique à ses frères et sœurs.

Les personnalités fortes, seules, peuvent éviter de ressembler à leur aspect extérieur, et l'enfant est faible.

Or, c'est justement à cet âge, fin de la seconde enfance, que les mères, inconsciemment peinées de voir l'enfant grandir, commettent l'erreur de le retenir par son aspect. Alors le petit garçon porte un col et des boucles de fillette, l'autre est vêtu comme un bébé.

Mais le vêtement devrait servir l'âge et le sexe, favoriser la croissance.



Quand l'enfant atteindra l'âge scolaire, il se montrera à nouveau plus soucieux de liberté que d'élégance. Il enlève — et perd — écharpe et gants qui l'empêchent de jouer. C'est l'âge des accrocs et des taches, et des scènes à ce sujet. Il veut des vêtements solides et simples, en quoi il n'a pas tort.

Il manifeste, de façon plus positive, son souci du conforme. Être bien vêtu, mieux que les autres, l'intéresse peu, il veut surtout être comme les autres. J'ai eu des petits élèves étrangers qui souffraient plus de quelque différence dans leurs casquettes, ou leurs chaussures, souvent plus confortables que les nôtres, que de tout autre signe de leur nationalité, type ou même langage. Leur intégration au groupe des enfants de la classe ne pouvait pas se faire tant qu'ils ne s'étaient pas soumis à l'indication de ce qu'on doit porter dans telle circonstance, dictée par des enfants qui jugent ridicule ce qui est différent.

L'enfant d'âge scolaire accepterait-il donc sans effort le vêtement d'uniforme ? On assure, pourtant, que ce n'est pas sans inconvénient.

Mais, ici encore, il y aurait lieu de distinguer les garçons des filles, toujours bien plus portées aux fantaisies individuelles. Pourtant je ne crois pas qu'on voie d'enfants, avant douze ou treize ans, dépenser son argent de poche pour acheter des vêtements ou des parures même flatteurs ou seyants.

Coquetterie et sexualité sont comme en attente.

Mais bientôt la crise d'adolescence va commencer, et peut-être n'a-t-on pas assez souligné que c'est, pour une grande part, une crise de l'aspect extérieur. Je veux dire que la puberté va donner aux jeunes gens le corps qu'il leur faudra porter, ou supporter, leur vie durant. L'accepter, l'animer, le présenter au monde, c'est une épreuve d'ordre psychique, dont la timidité n'est qu'un des aspects. Ils seraient bien naïfs s'ils restaient indifférents à ses avantages, dès ce moment envisagés d'instinct comme des armes pour conquérir le bonheur.

Le jeune garçon porte le désir de ce dont il aura besoin, la force. Je crois donc le trouble occasionné par un développement rapide doublé d'une intense satisfaction, il jouit de sa croissance qui le fatigue mais

l'exalte dès qu'il en pressent le but. En somme, il veut être « aimable » au sens fort du mot, du même élan qui le poussait, étant enfant, à vouloir être grand. Une sorte de croissance esthétique termine l'autre.

C'est par tâtonnements que le jeune homme s'ajuste à sa nouvelle apparence, et parce que tout en lui est chaotique et hésitant, il va se coiffer, s'habiller, avec négligence puis affectation, avec timidité puis arrogance, de façon exprimant une personnalité qui se cherche. Ne le gênons pas. Il faut, plus que jamais, que le sexe se confirme et s'affirme par le vêtement, et librement.

Observons nos filles, entre treize et seize ans. Le dépit où elle sont de ne pas atteindre tout de suite à la féminité les pousse, durant cette courte période où la nature semble hésiter, à afficher des manières garçonnières, mais attendons. Dès qu'elles oseront vouloir plaire, elles deviendront soucieuses de leurs charmes. C'est une période d'inquiétude que celle que traverse la jeune fille avant de savoir comment sera son corps de femme. Il faut avouer qu'elle réserve bien des surprises ! Souvent, les consultations médico-psychologiques portant sur des jeunes filles de cet âge se terminent en crise de larmes : « Je suis laide... On ne m'aimera pas... », etc.

Naturellement, elle va ajouter des parures à des charmes jugés insuffisants et, si elle est faible, elle volera des vêtements.

Les familles devraient réfléchir à ces problèmes, aider avec sagesse : soit pour modérer leur propre attention au nouvel aspect des jeunes, soit pour montrer moins de sévérité à une coquetterie d'ordre biologique.



Les conseils pédagogiques suivant ces réflexions mériteraient plus de développement. Habiller un enfant de façon rationnelle, et servir son sexe et son âge, l'aider à s'exprimer par la parure, les éducateurs respectueux de l'enfance doivent y arriver.

Il est plus difficile, par notre action éducative, d'amener chaque être à s'accepter tel qu'il est, non à se résigner de façon passive à ce que lui offre la nature, mais à s'affirmer au travers d'elle, à s'employer pour former dans tous les cas, heureux ou moins heureux, une personnalité positive.

Cela ne peut être un but à poursuivre en particulier. Il s'agit plutôt d'oublier, de rejeter une sujétion physique : c'est une des conséquences de l'éducation selon l'esprit.

Anne JACQUES.

# ÉDUCATION FAMILIALE

# TOUT CELA N'A PAS D'IMPORTANCE

C'EST ce qu'on me dit quelquefois, ou qu'on me laisse entendre. Qu'un enfant, pour une fois, n'ait pas liberté de manœuvrer le bouchon d'une bouteille de bière ou de toucher à un bidon de lait, qu'on ne lui laisse pas fermer une porte que sa mère a oublié de fermer, qu'on le tourmente parce qu'il veut manger son sandwich d'une façon qui n'est pas « convenable », et qu'on se donne beaucoup de peine pour lui faire connaître le nom d'un objet qu'il ne voit pas, et qui ne l'intéresserait sans doute pas s'il le voyait, tout cela n'a pas d'importance. Ce sont chez les parents petites manies pédagogiques que les enfants excusent, car ils sont très indulgents pour leurs parents, parce qu'ils les aiment bien, et dont ils s'accrochent avec philosophie.

Mais qu'est-ce que ce *tout cela* qui n'a pas d'importance ? Est-ce que tout cela, c'est l'ensemble de ces petites erreurs commises par tous les parents du monde au dommage de tous les enfants du monde ? Ce tout cela, est-ce simplement la somme de l'interdiction faite une fois par sa mère au petit Georges, une autre fois par sa mère au petit Jacques, une autre fois par sa mère à la petite Isabelle, ou la leçon de vocabulaire infligée par hasard par sa grand-mère à la petite Aurore ? S'il en était ainsi, il n'y aurait en effet pas grand mal. Toutes les autres fois, toutes les innombrables autres fois, Georges pourrait manier la bouteille de bière à sa guise et en acquérir une connaissance parfaite, Jacques apprendre et prendre plaisir à fermer les portes, Isabelle manger son sandwich après avoir regardé ce qu'il y a dedans, et Aurore goûter à loisir le mystère de contempler les choses sans savoir comment elles se nomment.

Seulement il n'y a pas d'autres fois, il n'y a pas d'innombrables autres fois. Georges ne peut jamais s'approcher d'une bouteille de bière, sans qu'il voie surgir une mère attentive, à moins qu'il ne se soit assuré par toutes sortes de précautions et de ruses (ce qui n'est peut-être pas très louable) que sa mère n'est pas là, ou qu'elle est attentive à autre chose, par exemple à surveiller les rapports de la petite sœur avec une autre bouteille de bière. Jacques ne peut jamais fermer la porte du magasin dans lequel il vient d'entrer, même si sa mère l'a négligé et si la commerçante proteste. Isabelle ne peut jamais manger son sandwich à sa façon, à moins d'aller, hypocritement et sous un faux prétexte, l'ouvrir dans le couloir du wagon. Aurore n'ose plus rien regarder de peur que chaque fois on ne lui dise, quelquefois même, on ne lui fasse répéter le nom de l'objet qu'elle ne regarde pas. Et Sylvie ne peut jamais apprendre ni constater quel éclat recèle l'allumette en son modeste capuchon.

Car les parents sont aux aguets, attentifs et tenaces. A moins qu'ils n'aient beaucoup d'enfants qu'ils ne peuvent pas surveiller tous au même moment et du même coup d'œil. « Heureux, disait Emerson, les enfants des familles nombreuses qui se glissent dans la vie sans se faire remarquer. » Mais il faut être habile pour ne pas se faire remarquer de ces parents à l'œil de lynx, et dont la clairvoyance est aiguësée par le sen-

timent du devoir. Leur devoir, c'est d'éduquer les enfants, c'est-à-dire de les empêcher. De les empêcher de faire toute expérience, puisqu'ils sont persuadés, et combien à tort, que toute expérience est dangereuse. Je n'insiste pas sur cette critique, il me faudrait répéter tout ce que je dis depuis deux ans dans notre revue.

Et, outre cette conscience de leur devoir, on conçoit que les parents attachent tant d'importance à l'acquisition de bonnes habitudes, à la lutte contre les mauvaises, car ils sont eux-mêmes gens d'habitude, au plus haut degré. La mère, qui, pendant les premiers mois, a pris l'habitude, bien légitime, de protéger l'enfant contre, prend rapidement l'habitude de de le détourner de, car les deux habitudes en apparence se confondent, et créent un automatisme. Et chaque fois que Raymond, Philippe et Josette veulent creuser dans le sable un trou, automatiquement le père leur conseille la bosse. Pas toujours avec succès d'ailleurs, car les parents ont moins de force que d'habitude, et à la longue Isabelle mange son sandwich à sa façon, et les plages sont pleines de trous.

Et cela se comprend. Les parents interdisent par principe ou par habitude, ou par les deux à la fois. Les enfants résistent et agissent pour satisfaire un besoin vital. Et un besoin vital, c'est beaucoup plus fort qu'une habitude ou un principe.

Seulement, ceux qui n'ont pas le courage, ou l'audace, ou la force de résister, d'agir ouvertement, résistent par la ruse et agissent secrètement. Et cela n'est pas très bon. Ceux qui ne se révoltent pas se dissimulent, et tâchent à ne pas « se faire remarquer ». Ils attendent patiemment qu'il y ait un fléchissement du principe, une interruption de l'habitude, une absence des autorités. Et ils frottent des allumettes, — et il y a un fait-divers dans les journaux.

Car il y a des besoins tels qu'ils doivent être satisfaits. Et si les parents se mettent en travers, les enfants utilisent d'instinct le *détour*, sans attendre qu'on le leur enseigne.

Encore une fois, il est déjà fâcheux de conduire ainsi à la dissimulation des enfants qui n'en peuvent mais. D'abord les expériences qu'ils font ainsi, prestement et à la dérobée, sont des expériences imparfaites, maladroitement. On agit mal, quand il faut aller vite et qu'on a sans cesse la crainte d'être surpris. Et d'autre part la dissimulation ni l'hypocrisie n'ont jamais fait partie d'une bonne éducation morale.

Et puis il risque de se produire, et il n'est pas rare qu'il se produise dans l'esprit des enfants une confusion plus fâcheuse encore, et bien propre à compromettre l'hygiène mentale et morale. Ils commencent par se soustraire à la surveillance pour satisfaire un besoin irrésistible, et ils prennent l'habitude (dont les parents ont tant de crainte) de se soustraire, même quand le besoin n'est pas là. Ils se cachent d'abord, et se justifient eux-mêmes, à demi consciemment, par la nécessité d'ouvrir un sandwich ou de fermer une porte, et ils se dissimulent encore quand il n'y a aucune nécessité. Ils ont perdu la confiance en leurs parents. Ils s'enferment (plus ou moins, je ne veux pas prendre les choses trop au tragique), dans une existence secrète et protégée, au sein de laquelle il y a des satisfactions qui nécessitaient le secret, et d'autres que le secret a fait naître. Et cela a de l'importance.

Roger COUSINET.



## VIE DU MOUVEMENT



### Stage de perfectionnement pédagogique de l'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

17-22 septembre

Comme chaque année nous organisons un stage de perfectionnement pédagogique réservé comme les précédents, aux éducateurs déjà familiarisés avec les méthodes d'éducation active.

Il aura lieu du **17 au 22 septembre** dans notre école expérimentale de « La Source » à Bellevue. Il sera surtout consacré à **l'Expression orale et écrite dans l'Education nouvelle** (expression littéraire libre, jeux dramatiques, etc.).

Le nombre des places étant limité, nous prions les candidats de bien vouloir s'inscrire dès maintenant. Nous leur demandons aussi de rassembler les travaux d'expression qui ont été rédigés spontanément par leurs élèves et de les apporter avec eux, ces travaux devant servir de matière à nos entretiens et à nos discussions.

## INFORMATIONS

### ORGANISATION DES NATIONS-UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

L'UNESCO vient de créer un service chargé d'aider par des renseignements et des avis les organismes et les institutions qui s'emploient à lutter contre l'analphabétisme et à relever le niveau de vie à travers le monde. Dès maintenant ce service, appelé « système des expériences associées » apportera son concours, pour commencer, à un certain nombre de campagnes d'éducation dans sept pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine.

Les **Eclaireurs de France** organisent du 16 au 23 juillet deux stages « **d'information de scoutisme** » (à Chatel-Guyon et Houlgate) et un stage d'information de **scoutisme d'extension** à l'Hay-les-Roses (16-23 juillet) sous le patronage de M. Beslais, directeur général de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> Degré, d'une part et, d'autre part, sous le patronage de M<sup>lle</sup> Mezeix, inspectrice générale, chargé des Ecoles et Classes de Perfectionnement.

# REVUE DES REVUES (1)

## RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

### Le système des bons de livres de l'U. N. E. S. C. O.

Destinés à faciliter l'achat des publications éducatives, scientifiques et culturelles entre pays à monnaie forte et pays à monnaie faible, ces bons se trouvent en dépôt dans un centre de distribution officielle dans chaque pays participant et sont vendus aux acheteurs en contre-partie de leur monnaie nationale. Le système a été étendu récemment aux films éducatifs et scientifiques et au matériel scientifique.

Pour tout autre renseignement à ce sujet, on peut s'adresser au Service des Publications de l'U. N. E. S. C. O., 19, avenue Kléber, Paris (16<sup>e</sup>).

## PSYCHO-PEDAGOGIE NORMALE

### de la naissance à l'adolescence (enfants normaux ou déficients légers)

#### A. — DONNEES PSYCHOLOGIQUES

##### **Puériculture :**

— « Une méthode suédoise destinée à répandre l'enseignement de la puériculture ». « Courrier » N° 2, revue mensuelle du Centre International de l'Enfance, 2 bis, avenue du Parc de Passy, 16<sup>e</sup>.

Sous ses multiples aspects, l'enseignement populaire peut être réalisé en ce domaine de diverses manières : presse, radio, brochures, films, expositions, mais, assure M. le Professeur A. Wallgren, président de la Section de Puériculture de l'Association suédoise de protection sociale, on ne peut jamais être certain que ce qui a été entendu, lu, ou vu, soit toujours bien interprété. Il est donc important de pouvoir informer et guider individuellement chaque femme, car il devient possible, au cours d'un entretien direct, de lui donner les réponses précises qu'elle souhaite et qui lui conviennent. Cet article nous rend compte de l'effort accompli en Suède depuis 1916 au moyen d'équipes mobiles. 10.000 cours ont été donnés et ont touché plus de 200.000 auditrices, c'est-à-dire 10 % des femmes de Suède et 25 % des femmes qu'il était particulièrement indiqué d'instruire.

— « La Pédiatrie sociale » en Angleterre par le D<sup>r</sup> Alan Moncrieff, professeur et médecin de l'Hôpital des Enfants malades de Londres. « Courrier » N° 3.

D'utiles statistiques sur la mortalité infantile, et, ce qui nous intéresse plus directement, sur les maladies d'évolution des enfants d'âge scolaire et les troubles psychologiques. Signalons à titre d'exemple qu'en Angleterre, dans tel Comté, il se trouve que 40 à 500 enfants sur 6.000 élèves nouveaux sont, chaque année, justiciables d'un traitement psychologique.

— « Journées nationales d'études sur la psychologie scolaire ».

Ces journées, dont rend compte ce même N° 3 de « Courrier », se sont tenues à Grenoble du 19 au 22 décembre 1950. Les rapports professionnels les plus importants traitent de la psychologie de l'apprentissage de la lecture et du calcul, s'attachant à démontrer le mécanisme de leurs automatismes de base et de leurs troubles, générateurs de dyslexies et de dysorthographies. Certaines modifications de procédés ou de méthodes furent élaborées et leur application graduelle se réalise déjà avec succès.

Notons aussi quelques exposés se référant enseignant, sur la psychopédagogie des mathématiques.

Signalons enfin le projet de création pour 1951 d'un Annuaire où seront enseignés les résultats des investigations des psychologues.

---

(1) L'abondance des matières nous oblige à reporter la suite de cette Revue des Revues à notre prochain numéro. N. D. L. R.

— « La pédagogie expérimentale ».

R. Dottrens, auteur du 4<sup>e</sup> article que le bulletin « L'Education Nationale » (N<sup>o</sup> 9) consacre à cette science, distingue dans l'action éducative les trois moments suivants : 1) le problème des fins ; 2) celui des moyens ; 3) celui de l'art ou du savoir-faire, et précise que la pédagogie expérimentale est seulement cette partie de la pédagogie qui étudie les moyens de l'éducation en appliquant au choix, à la recherche et à l'estimation de la valeur de ceux-ci les règles de la méthode expérimentale. Ces recherches sont effectuées en vue : 1) de l'organisation rationnelle du travail scolaire ; 2) du contrôle du rendement de l'enseignement et de l'école ; 3) de l'expérimentation pédagogique.

En ce premier domaine, R. Dottrens pense que, le jour où on ne retiendra pour chaque âge que les notions à la portée de 75 % des enfants d'un âge donné, les plans d'études ne seront plus cet amas invraisemblable de notions d'utilités fort relatives.

En ce qui concerne le rendement, la pédagogie expérimentale permet, par exemple, de situer chacun des élèves d'une classe sur une échelle de rangs excluant nombre de facteurs perturbateurs, en particulier, la composition de la classe et l'équation personnelle du maître.

C'est enfin, en vue de l'expérimentation pédagogique qu'ont été créées les écoles expérimentales. Leur rôle ne consiste pas à rechercher la meilleure méthode, la technique, les procédés meilleurs que ceux qui sont habituellement employés et utilisables par tous dans un système scolaire donné.

La pédagogie expérimentale, conclut R. Dottrens, apportera peu à peu, à la pédagogie tout court les éléments d'un renouveau de ses méthodes, aux instituteurs la possibilité d'intensifier leur effort éducatif.

— Quelques problèmes de psycho-pédagogie : « La recherche des facteurs personnels chez l'enfant ».

M. A. Le Gall, inspecteur d'Académie de la Haute-Savoie, auteur d'un récent ouvrage de caractérologie analysé dans un précédent numéro de l'Ecole Nouvelle Française, veut montrer dans « L'Education Nationale » (N<sup>o</sup> 12), que l'éducation et, pour une part, l'instruction, seront caractérologiques, ou bien ne seront pas ». Etudiant le cas de la paresse, notamment le cas de ces paresseuses qu'aucune anomalie physiologique n'explique, M. Le Gall soutient que la psychologie caractérologique permet de les expliquer en les rattachant à leur cause, c'est-à-dire, justement au caractère. Cette science fait voir qu'il n'y a à peu près rien de commun entre la paresse de désintérêt du jeune nerveux, la paresse de refus qu'on peut rencontrer chez certains sentimentaux, la paresse essentielle de l'amorphe ou de l'apathique. Cette distinction à peine esquissée entre les paresseuses, poursuit-il, il faudrait la reprendre à propos du mensonge, du vol, des déviations sexuelles, de tous les défauts enfin et de toutes les qualités.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

● C. CASELMANN : **Typologie du maître**. Wesensformen des Lehrers, Stuttgart, E. Klett, 1949.

M. Caselmann déclare qu'il est impossible de définir le type idéal de l'éducateur, et de chercher ensuite les éducateurs qui correspondent à ce type. La recherche serait infinie, et en outre elle serait vaine. En fait il y a actuellement dans le monde des millions d'éducateurs en exercice dans les différents ordres d'enseignement, et il faut chaque fois immédiatement remplacer ceux qui disparaissent. Il est donc nécessaire de s'accommoder de cette masse, et au lieu d'y chercher ceux qui sont conformes à un type fixé d'avance (que ferait-on des autres ?), d'y démêler à quel type caractériel appartient chacun d'eux, et si on peut les répartir entre différents groupes typologiques. Il croit pouvoir distinguer deux grands types principaux, qu'il appelle respectivement le **logotrope** et le **paidotrope**. « Le logotrope est tourné vers le savoir et vers la culture. Pour lui il s'agit en première ligne du but de la formation, du savoir et du pouvoir positifs, de la matière à enseigner, de l'éveil chez les jeunes d'un enthousiasme pour les valeurs culturelles, ces valeurs étant à la fois le point de départ et la fin de son enseignement ». A l'opposé le paidotrope « se tourne vers l'enfant,

pense en première ligne non à la matière de son enseignement, mais à l'enfant. Il est tout d'abord moins attiré par le savoir que par l'action de l'éducation et de l'instruction. Les relations avec les jeunes sont pour lui un besoin du cœur comme pour le logotrope la préoccupation du savoir. Alors que le logotrope s'intéresse par excellence aux questions d'instruction, qu'il s'agisse du choix de la discipline ou de problèmes de méthode, au point de vue de la matière à enseigner, le paidotrope, dans toutes ces questions d'enseignement, part du point de vue de l'enfant. Quand le paidotrope s'intéresse d'une façon vivante au savoir, il se préoccupe d'abord du problème de la psychologie de l'enfant ».

D'autre part chaque groupe comprend deux grandes divisions. Le logotrope peut avoir a) un esprit philosophique ou b) un esprit scientifique. Le paidotrope peut s'intéresser surtout a) à la psychologie individuelle ou b) à la psychologie générale. Ce qui constituera donc quatre sous-groupes. Chaque sous-groupe est ensuite divisé en deux, selon que le maître est autoritaire, ou au contraire vit en camarade avec ses élèves. Et d'autres subdivisions sont encore établies selon que le maître donne un enseignement à caractère scientifique et systématique, ou au contraire artistique et organique, ou pratique, selon qu'il est animé ou calme, précis et sec ou chaleureux.

Ces subdivisions, poussées très loin, sont destinées, selon l'auteur, à permettre toutes les différences individuelles. Chaque maître est, à peu près, assuré de se reconnaître dans une d'elles (en tenant compte évidemment, comme toujours dans le domaine de la caractérologie, des mélanges possibles). Par suite, le tableau qu'en présente Caselmann lui permettra de se connaître mieux, et d'être mieux connu par ceux qui ont charge de le connaître, de le choisir et de le classer à sa place. Enfin, à notre point de vue, elle permet à l'auteur d'éviter cette critique trop facile que son logotrope n'est autre que le maître d'autrefois, et le paidotrope le maître d'aujourd'hui. Son analyse est beaucoup plus nuancée. Et si nous souhaitons évidemment que tous les éducateurs soient des paidotrope, l'attitude réaliste de Caselmann indique dans quelles voies peuvent s'engager peut-être la sélection et l'orientation professionnelle, et comment on peut utiliser chaque type d'éducateur pour des missions différentes. Au cours de son éducation l'élève pourrait-il commencer avec un paidotrope et finir avec un logotrope ? C'est une question que cet intéressant ouvrage permet de poser.

R. C.

● F. CHAPUIS : **Le Test du Labyrinthe**. Berne, H. Buber, 1949.

Dans cet ouvrage d'un psycho-technicien remarquablement informé, l'auteur a expérimenté sur 500 sujets le fameux test de Porteus, en le modifiant d'ailleurs. On sait que le test consiste dans la présentation à son sujet d'un labyrinthe plus ou moins compliqué dessiné sur une feuille de papier, à lui demander de se placer par la pensée au centre, et d'indiquer avec un crayon le chemin qu'il suivra pour trouver l'ouverture en évitant les culs-de-sac qui l'obligeraient à revenir en arrière. « Si l'on fait passer, disait Pieron, un animal à travers un labyrinthe, il s'égarera dans diverses voies ou impasses, jusqu'au moment où il arrivera accidentellement à trouver l'issue. La répétition du passage entraînera la diminution progressive des tâtonnements, jusqu'à la production d'un acte précis et rapide, dont les progrès deviennent ensuite inappréciables. On a obtenu, en tenant compte de la durée et des essais erronés, une courbe d'acquisition de l'habitude ». M. Chapuis a cherché à perfectionner le test de Porteus en le rendant plus difficile. « Nous croyons y être parvenu, écrit-il, d'une part en multipliant les culs-de-sac, d'autre part en les rendant plus trompeurs et « attirants » selon le principe de la progression des difficultés d'une ligne à l'autre. Il en est résulté ipso facto un accroissement notable du nombre des couloirs et de la surface des dédales qui rend quasi impossible (pour ce qui est du moins du dernier dessin) une recherche anticipée du chemin à parcourir s'étendant **en une fois** du centre du labyrinthe à sa sortie (ou en sens inverse) ».

En outre, et ceci est plus important encore, M. Chapuis affirme que ce serait beaucoup trop peu demander au test que d'y trouver un simple résultat de réussite et de rapidité. Il peut donner beaucoup plus, et devenir un véritable test de caractère, si on observe le comportement du sujet pendant l'épreuve, et si on conserve la trace de ce comportement en lui demandant d'utiliser de l'encre

qui laisse sur le papier l'image du chemin parcouru, avec ses hésitations, ses repentirs, ses précipitations, ses maladresses, son trait plus ou moins appuyé, etc. Les nombreuses illustrations figurant à la fin du volume sont tout à fait significatives à cet égard, et montrent les services que le test, ainsi utilisé peut rendre pour la sélection et l'orientation professionnelles.

R. C.

● **L'Instituteur** : Publication du B. U. S. (Bureau Universitaire de statistique et de documentation scolaires et professionnelles), 5, place St-Michel, 1950.

« L'auteur de ce petit livre, dit dans sa préface, M. Beslais, directeur général de l'enseignement du premier degré, a formé le dessein de faciliter la voie aux jeunes gens que tente la carrière d'instituteur. Il les renseigne avec précision sur toutes les questions qu'ils peuvent se poser, qu'il s'agisse du traitement ou des conditions de travail, des obligations ou des droits ». En outre, « il fait de la fonction enseignante une étude objective et impartiale, de l'enseignant un portrait moral et psychologique ». L'ouvrage comporte quatre parties : Caractéristiques générales de la profession, organisation de la profession, formation professionnelle, enseignement privé. Il constituera pour tous les maîtres un guide utile et très consciencieusement rédigé.

R. C.

● **DOCTEUR CORMAN** : **Le surmenage scolaire**, 25 janvier 1951. Un problème médico-pédagogique.

Extrait de l'Ouest-Médical (Nantes), le Dr Corman publie en fascicule séparé un remarquable article sur le surmenage scolaire : les signes, le diagnostic, les remèdes au surmenage, qui ne peut manquer d'intéresser les parents et les maîtres. Ses conditions coïncident parfaitement avec les nôtres ; « il n'y aurait pas de surmenage scolaire dans une école qui serait en contact avec la vie ».

A. J.

## LIVRES REÇUS

**A. CRESSON** : LE MECANISME DE L'ESPRIT, Coll. Armand Colin, Paris, A. Colin, 1950. — **R. CLAUSSE** : L'EDUCATION PAR LA RADIO, Paris, Unesco, 1949. — **M. VAN DER SPOEL** : LA FAMILLE ET L'ECOLE DEVANT L'ENFANT DIFFICILE, Bruxelles, Lamertin, 1950. — **R. COUSINET** : L'EDUCATION NOUVELLE, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **G. MAUCO** : EDUCATION DE LA SENSIBILITE CHEZ L'ENFANT, 2<sup>e</sup> éd. augmentée, Paris, Ed. Familiales de France, 1950. — **A.T. JERSILD** et **R.-J. TASCH** : CHILDREN'S INTERESTS AND WHAT THEY SUGGEST FOR EDUCATION, New-York, Teachers College, Columbia University, 1949. — **R. LAFON** : PSYCHO-PEDAGOGIE MEDICO-SOCIALE, NOUVELLE ENCYCLOPEDIE PEDAGOGIQUE, Paris P. U. F. 1950. — **J. HEMMING** et **J. BALLS** : THE CHILD IS RIGHT, Londres, Longmans, 1949. — **C. CASELMANN** : WESENSFORMEN DES LEHRERS, Ed. E. Klett, Stuttgart, 1949. — **P. S. GUREWICZ** : BEURTEILUNG FREIER SCHULERAUPATZE UND

SCHULERZEICHNUNGEN AUF GRUND DER ADLERSCHEN INDIVIDUALPSYCHOLOGIE, Zurich, Rascher, 1948. — **P. GRIEGER** : L'INTELLIGENCE ET L'EDUCATION INTELLECTUELLE, Coll. Caractères, Paris P. U. F., 1950. — **LEXICON DER PADAGOGIK**, Berne, A. Francke, 1950. — **A. CLAUSSE** : INTRODUCTION A L'HISTOIRE DE L'EDUCATION, Bruxelles, A. de Boeck, s. d. — **H. WALLON** et **E. EVARD-CHMIELNISKI** : LES MECANISMES DE LA MEMOIRE, Paris, P. U. F., 1951. — **L. KLAGES** : PRINCIPES DE LA CARACTEROLOGIE, trad. fr., 2<sup>e</sup> éd., Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **M. AUDEMARS** et **L. LAFENDEL** : LA MAISON DES PETITS, 2<sup>e</sup> éd. Id., 1950. — **F. TUSTIN** : A GROUP OF JUNIORS, Londres, Heinemann, 1951. — **AD. FERRIERE** : BREVE INITIATION A L'EDUCATION NOUVELLE, Paris, Ed. Bourrelrier, 1951. — **E. LEROUX** et **A. LEROY** : LA PHILOSOPHIE ANGLAISE CLASSIQUE, Coll. Armand Colin, Paris, A. Colin, 1951.



# l'école nouvelle française

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

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

## À NOS ABONNÉS

Nous demandons instamment à ceux de nos abonnés qui n'ont pas encore réglé leur abonnement, de bien vouloir le faire d'urgence.

N° C. C. P. Paris 5.255-74.

## ABONNEMENTS 1950-51

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

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

### SUISSE

M<sup>lle</sup> Camil JOZ-ROLAND, 1, rue Ami-Lullin, Genève  
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

7 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

100 fr. belges

Prière de bien vouloir :

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

## Quelques livres utiles pour des vacances heureuses

### **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 ..... 350 fr.

### **MON CARNET DE CHASSE**

de Gilbert ANSCIEAU

Indispensable pour les explorations de vacances. Illustré de 16 photographies en hélio ..... 90 fr.

### **EN VACANCES**

par Anne JACQUES et Renée CHEDEVILLE

Petit guide de l'écolier actif, qui fournira d'innombrables idées d'occupations de vacances ..... 30 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 ..... 240 fr.

### **MAINS HABILES**

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 papiers, 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.

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

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

Université Catholique de l'Ouest  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE L'OUEST

20, Rue Racine  
ANGERS — Tél. 29-47