



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 120
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93525 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

- A. JACQUES L'Enfant et les Plantes.
F. JASSON Visages d'écoles belges.

•

EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET Ne touche pas.
A. GESELL Réflexion.

•

Informations — Notices Bibliographiques

M A I 1 9 5 0

C I N Q U I È M E A N N É E

N° 46



Photo Manson

Il y a bien des choses qui se disent,
sans paroles,
dans la nature,
de plante à enfant...

Rejoindre l'enfant dans un monde qui n'est qu'à lui...

L'ENFANT ET LES PLANTES

DÈS que revient le printemps on voit les enfants se précipiter au jardin pour planter. Le moindre coin de terre ou de plate-bande leur est bon pourvu qu'ils puissent y enfoncer la petite graine qui deviendra une plante.

Qu'il y ait là un instinct très puissant, cela ne fait pas de doute. Les mots Jardin d'enfants en gardent la marque, bien qu'une certaine équivoque s'y soit attachée et qu'on ne sache plus très bien si la jardinière est celle qui, avec l'enfant, cultive la terre ou celle qui « cultive l'enfant », le considérant comme une petite plante. Les deux idées se sont mêlées.

On a bien oublié que les premiers *Kindergarten* étaient de vraies bandes de terrain que Frœbel achetait, à raison de douze francs le mètre carré, aux environs des villes pour la santé et l'éducation des enfants !

Mais en s'élargissant, l'idée s'est aussi beaucoup affaiblie. Les parents apprécient surtout l'hygiène de l'enfant dans la nature. Les maîtresses, sensibles au charme si bien accordé de la petite fille et de son bouquet, y voient de la poésie. D'autres pensent que la plante qui pousse donnera un bon exercice de mesure, ou que la fleur est un joli modèle de dessin (voir papier découpé). D'autres enfin, introduisant en toute saison les plantes en classe sentent qu'elles créent le cadre de beauté, de vie, le « climat éducatif » qu'ils désirent.

Il y a tout cela, mais tellement plus que cela dans ce que les plantes apportent à l'enfant !

La psychologie nouvelle, suivant un chemin assez fréquent à l'heure actuelle, vient redire aux pédagogues ce qu'ils avaient eux-mêmes pressenti, puis appliqué et déformé. Tout spécialement dans ce domaine des rapports de l'enfant avec la nature, elle ouvre toutes les voies de la vie instinctive.

L'enfant, qui personnifie si facilement les bêtes, personnifie très volontiers les plantes aussi, et tous les phénomènes naturels. Dès que l'expérience lui a montré qu'il peut y avoir une volonté personnelle dans ce qui change de place ou de forme, il est tenté de croire que le vent c'est quelqu'un et que le tonnerre est en colère.

Mais la plante fixée, muette, qui grandit lentement, n'est, pour lui, qu'à-demi vivante. Suivant son âge, et surtout son tempérament, il l'animera. Il n'est pas facile de savoir jusqu'à quel point les contes, légendes et illustrations de ses livres l'y aident ou l'en détournent. L'adulte, plus ou moins volontairement poète, qui lui dit que les épines sont méchantes, qui lui raconte l'histoire d'une pâquerette ou transforme en bras, sur les images, les branches d'un arbre, a bien peu de chances de rejoindre l'enfant dans un monde qui n'est qu'à lui.

Il est tellement plus simple, plus vrai. Celui-ci écrit, à six ans : « J'ai de la bronchite, mais ma fleur va bien. » Cette petite fille sous l'orage menaçant, voyant sa mère se précipiter au jardin vers la voiture du petit frère, s'élance vers son pot de fleur et, déjà mouillée par l'averse, frappe à la porte en suppliant : « Laissez rentrer aussi ma plante, laissez-la rentrer... »

Voilà l'enfance.

En ceci comme en bien d'autres domaines, bien plus que de l'éducateur qui transpose, l'enfant est proche du paysan et il serait intéressant de rapprocher de notre sujet des coutumes ou croyances campagnardes.

C'est, par exemple, ce mystérieux pouvoir de guérison ou de maléfice accordé aux herbes, avec le don de distinguer entre elles, pour le philtre d'amour ou le sortilège, reconnu non aux savants, mais à l'idiot du village, aux simples d'esprit, aux plus enfants. Se rapprochant de notre idée de personnification, dans le sens du désir de croître, on pourrait citer le geste de la paysanne qui plante les fleurs de sa corbeille de mariage, celui de la Scandinave qui plante un arbre à la naissance de chacun de ses fils. Le soin qu'elle en prend et l'inquiétude qu'elle montre s'il dépérit prouvent qu'elle y voit un symbole de la vie de son enfant. Elle les identifie l'un à l'autre, comme pour s'appuyer sur une force plus grande que la sienne, qui les fait grandir tous les deux.

Légendes, mythes essentiellement féminins, direz-vous ? Certainement. Au sens où la nature l'est, et où l'enfant en est proche. La femme après faire-naître, et plus violemment, doit faire-vivre, et c'est ce qui explique le sentiment de culpabilité qui poursuit la mère dont l'enfant est mort.

Je l'ai retrouvé chez une petite fille de quatre ans, dont on me dit qu'elle s'accusa « d'avoir laissé mourir de soif le bouquet qu'elle avait cueilli ».

Il existe une responsabilité de nature.

Le soin des cimetières, non des fleurs coupées, mais du jardin sarclé et planté, des villages, n'est qu'une transposition du besoin

de faire renaître quelque chose, geste consolateur, tout spécialement contenu dans le rameau pascal, planté dans la terre de la tombe et pas seulement posé dessus, symbole de résurrection.

Tout ceci qu'il nous faut redécouvrir par la pensée, je crois que l'enfant le sent en lui-même. Il est proche de ces idées pour ne s'en être pas encore séparé. Le mystère de sa naissance se dissipe lentement. Ce que nous appelons « réalité enfantine » peut-être n'est-ce qu'une participation continue à la vie de la nature ? C'est pourquoi, non seulement il la personnifie volontiers mais, plus facilement encore il s'identifie avec elle, où plutôt il néglige de s'en séparer.

Ce n'est pas seulement, comme on l'a cru, de vivre dans la nature qui fait du bien à l'enfant, mais surtout d'agir avec elle, sur elle, je veux dire de cultiver des plantes.

Retourner la terre, y mettre des petites graines ou des petites pousses, enlever les mauvaises herbes, c'est relativement facile. C'est à la portée de toutes les forces et de toutes les bourses, surtout si l'on se contente de bacs ou de pots de fleurs, ce qui est déjà bien mieux que rien.

Or c'est tout autre chose que de jouer et l'enfant le comprend. Le jouet est inerte, artificiel, tandis que la plante est vraie. C'est cette réalité de la terre qui lui fait tant de bien. Enfin, il est responsable d'une action sérieuse « éprouvant par lui-même, dit Frœbel, les suites de ce qu'il fait ou néglige de faire ». Jardiner est, pour l'éducateur, l'action-type, celle qui porte le plus directement à conséquence et, fait important, dont le résultat ne vient pas des adultes comme dans d'autres sanctions. L'enfant y est seul face à la vie. Or la terre paie bien, en pousses silencieuses mais radieuses, et c'est exhalant pour un petit enfant d'être cause de cela.

Et comme, en général, le pouvoir d'alimenter et de soigner est celui des adultes, il se sent grandi à ses propres yeux dès qu'il a protégé et fait vivre.

Cette joie est exactement ce que nous pouvons procurer de meilleur à un enfant. Rempli pour lui-même du désir de « devenir grand », il est immédiatement accessible à l'idée de croissance, il sent en lui que la tige veut s'allonger, que le bouton veut éclore. Il participe, il s'identifie. Le succès de ses plantations renforce sa propre ardeur à vivre, qui est son bien le plus précieux.

Un curieux exemple de cette identification, c'est l'enfant jaloux qui va piétiner et écraser le jardin d'un camarade détesté, plus sûr ainsi de l'atteindre que s'il l'avait battu.

Cela nous amène aussi à considérer le jardinage comme la première des thérapeutiques lorsqu'un enfant se bloque ou régresse. On cite le cas d'enfants malades grandement aidés dans leur convalescence par la vue d'un oignon de fleur qui pousse, sans même qu'ils

aient pu s'en occuper eux-mêmes, simplement parce qu'ils transposaient leur désir de guérir et de grandir dans ce qu'ils voyaient lentement s'accomplir sous leurs yeux.

A ce sujet, je crois que les précautions qu'un éducateur doit prendre c'est de confier à l'enfant une plante à croissance bien visible et assez rapide, qui ne donne pas de déception par sa fragilité, enfin qui lui appartienne en propre à lui tout seul.

Il faut aussi que nous apprenions à nous détacher de l'intérêt porté exclusivement aux fleurs et aux fruits, pour observer et aimer toute l'évolution de la plante, depuis sa germination, et toutes ses parties jusqu'aux racines.

C'est une importante découverte que l'enfant doit faire qu'une plante est, en partie, intérieure au sol, qu'elle grandit par les deux bouts. A cet effet, ce qui pousse dans les pots transparents est excellent.

Peut-il y avoir, dès l'enfance, compréhension de ce qu'est un terrain vital, un climat sain, de ce qu'est la nutrition, le besoin d'eau et de soleil ? Peut-il s'appliquer ces idées à lui-même ? Nous sommes dans un domaine bien mystérieux. On sait que les psychiatres attachent une grande importance à la façon dont un enfant présente les plantes sur ses dessins et considèrent comme un signe inquiétant qu'il soulève les arbres au-dessus du sol et les sépare de leurs racines.

Tout ce que le caractère d'un enfant peut gagner en patience, en persévérance, en régularité quand on lui confie une tâche journalière à remplir, est bien connu. C'est un exercice positif de discipline dont il faut apprécier doublement que la sanction — fruit mûr ou vert, fleur épanouie ou fanée — soit si évidente et silencieuse.

C'est un exercice de générosité « le soin des animaux et des plantes semble être l'introduction naturelle à la lutte que, tout le long de son existence, l'enfant soutiendra contre son propre égoïsme ».

On sait aussi le lien étroit qui lie l'observation et l'expression chez un jeune enfant, la nature étant très souvent ce qu'il choisit de peindre ou de décrire dans ses premiers textes libres ou dessins.

Mais on ne remarque pas assez, à mon sens, que les fleurs se donnent à nous et que nous les donnons, comme s'il s'y attachait un sens du gratuit. Elles partagent le privilège d'être sans prix avec toutes les créatures et toutes les créations, naturelles ou artistiques.

Planter, c'est participer à une générosité, d'un geste proche de celui de l'artiste, qui exploite son don.

L'enfant, dans sa faiblesse, ne peut créer que ce qui pousse. Aussi remarque-t-on que le produit de ses plantations, comme ses premières œuvres d'art, sont presque toujours destinés à quelqu'un qu'il aime. Il donne alors, mêlées, sa peine et sa joie : lui-même.

Ceci aussi nous pousserait à croire qu'il se projette dans la nature. Ce qui est certain, c'est qu'une participation à la création l'épanouit comme par un sentiment personnel de croître.

Ce qui est certain aussi, c'est que c'est des plantes qu'il va tirer sa plus vraie et sa discrète initiation sexuelle.

Je me souviens d'un bouquet de jonquilles oublié en classe au départ des vacances de Pâques et qui fut retrouvé transformé en fleurs fanées et fructifiées. La surprise des enfants et leurs questions amena tout naturellement une causerie sur la fécondation. Chaque enfant, délicatement, ouvrit un fruit et admira les petites graines. Comment s'étaient-elles formées ? J'expliquai le cheminement de la semence jusqu'à l'ovaire.

Bien des choses avaient été dites en peu de mots.

L'expérience me parut si intéressante que je la renouvelai, intentionnellement, avec d'autres bouquets que je laissai faner.

L'instinct précède la pensée, à ce sujet, et la secourt. Ici encore il y a identification. A une autre leçon de botanique, chaque enfant tenait un pavot à la main. Pour faciliter je ne sais quelle observation, je dis : écartez doucement les pétales et retournez la fleur...

Je vis alors un petit garçon de sept ans, rougir, se troubler, et au contraire, d'un geste charmant, rabaisser, sur le cœur de la fleur, ses pétales.

Il y a donc bien des choses qui se disent, sans paroles, dans la nature, de plante à enfant, et nous sommes bien sots de ne pas nous servir mieux de ces auxiliaires.

Quel bien peut-il attendre de cette étude, au point de vue intellectuel ?

Je n'insiste pas sur la « leçon d'observation », occasion d'apprendre à voir et à nommer les formes et les couleurs, leçons de vocabulaire et de dessin devenu classique au jardin d'enfants, puisque je cherche à montrer, au contraire, qu'on est tenté d'y attacher une importance trop exclusive.

On sait moins que l'observation botanique est aussi, un peu plus tard, l'introduction à la lecture, puis à la collection. Voici ce que Frœbel, parlant de ses jardins d'enfant, dit à ce sujet : « Chaque plante portera son nom sur une petite planchette. C'est un moyen de faire sentir à l'enfant la nécessité de savoir lire et d'exciter en lui le désir de s'occuper de la lecture... Il doit nommer pour classer, car classer est extrêmement utile à l'ordonnance de son esprit. »

Madame Montessori reprend la même idée en l'élargissant. Elle y voit le passage du concret à l'abstrait. Pour elle, une plante, c'est l'individu. Les individus forment des espèces. Ainsi l'enfant commence à se situer dans la nature et à bâtir en pensée, autour de lui, ces cadres qui serviront de support à ses connaissances. « Ce qu'il faudrait apporter tout de suite aux enfants, dit-elle, ce n'est pas la description de toutes les plantes, mais la notion de l'immense variété de formes que peut adopter la nature... Personne ne connaît toutes les plantes. Mais il suffit de voir un pin pour pouvoir imaginer comment vivent tous les autres pins... on étudie la réalité du

détail, et puis on imagine l'ensemble. » Il s'agit de « semer les sciences. » (1)

Par les soins donnés à la nature l'enfant naît à la relation de cause à effet, aux notions d'expérience, de remède. « La fleur est belle et propre ; elle arbore de multiples couleurs et parfums et ses racines transforment la laideur en beauté. »

« Etablir la relation entre les choses, c'est apporter la connaissance. »

En comme ce serait moins à l'instruction proprement dite qu'à la culture que la nature introduirait l'enfant. On serait tenté de croire qu'il n'est pas vrai que la philosophie doive être le couronnement de ses études, qu'il en existe une forme extrêmement primitive, accessible à l'esprit enfantin, à condition qu'on n'attende pas qu'il raisonne et qu'on utilise l'aide que lui apporte sa vie instinctive.

Avec l'étude de la nature, dit encore Madame Montessori, « les enfants pénètrent dans la civilisation par ses origines ».

Pour reprendre, en manière de conclusion, le début de cet article, nous pourrions dire que la confusion que nous trouvons dans les mots : jardin d'enfants, entre la plante et l'enfant, entre « l'enfant qui soigne » et « l'enfant qu'on soigne », il est possible qu'il la fasse, lui aussi.

S'il se retrouve, instinctivement, dans ses plantations, il est possible qu'à l'inverse, il nous considère comme son jardinier. Je veux dire que l'idée de soins dévoués l'introduit à l'idée d'éducation, et que la peine qu'il prend pour faire pousser et grandir l'attache, sans qu'il s'en doute, à ceux qui s'occupent de lui. Parmi les idées que peut lui donner la nature il y a d'abord celle de la dépendance de ses membres : « tous les êtres vivants ont besoin de quelqu'un qui les aide à vivre ».

A. JACQUES.

(1) Mme MONTESSORI : *De l'enfant à l'adolescent* (passage à l'abstraction),

VISAGES D'ÉCOLES BELGES

D'UNE tournée dans les écoles belges — si courte fut-elle — on revient éclairé et fortifié : éclairé par le message decrolyen qu'il fait bon retrouver à sa source, fortifié par la constatation que ce message peut inspirer des réalisations variées. Trop souvent, en effet, les leçons de pédagogie réduisent l'apport du docteur Decroly au système des quatre grands centres d'intérêt et s'étendent longuement sur la manière d'utiliser ces centres, faisant craindre qu'une uniformité désespérante (antithèse de toute méthode « active ») règne d'une école decrolyenne à l'autre.

Il n'en est rien : qu'on relise le plan d'études imprimé par l'Instruction publique ou qu'on parcoure la ville et la campagne, on s'aperçoit au contraire que la Belgique a pris *l'essentiel du message*, qui peut se résumer ainsi : « *Il faut aller à la vie.* »

Ici, j'ai vu écrit : « A tous les degrés de l'école, l'enseignement s'inspirera largement du *milieu* et il puisera ses plus fécondes leçons dans les réaliés proches.

●

« Dans l'enseignement, il s'agit surtout d'éveiller des intérêts qui poussent au travail et favorisent l'effort éducatif, cela signifie qu'il faut s'adresser fort peu à la réceptivité de l'élève et mettre plutôt en jeu son *esprit d'observation* et son activité propre.

●

« L'étude du milieu par *l'observation active* est l'assise du programme des quatre premières années d'études... Elle sera continuée dans les deux suivantes avec une autre ampleur et une signification plus haute... Partant de l'étroit, du personnel et du spontané, on éveillera chez les enfants des intérêts plus objectifs et plus généraux.

●

« Le choix des sujets et leur succession seront souvent déterminés par les saisons, les travaux, les pratiques et les usages locaux, la vie de l'enfant à la maison, à l'école, dans ses jeux et ses occupa-

tions. Au cours de ces études, les *quatre grands besoins vitaux qui constituent le programme Decroly seront nécessairement abordés.* »

Là, j'ai vu en activité : — d'anciens collaborateurs du docteur Decroly, pénétrés du même respect de l'enfant mais du même désir de stimuler *au maximum* son activité (la quantité et le rythme du travail fourni par leurs élèves sont étonnants), — des maîtres simples, solides, honnêtes accomplissant leur tâche avec peut-être moins de « brio » ou de fantaisie que certains maîtres de notre pays, mais attachés au réel et soucieux de la qualité.

Il n'est pas possible de tout raconter. Aussi prendrai-je cette fois-ci pour exemple une école qui me semble, parmi d'autres, faire grand honneur à l'enseignement belge en illustrant les textes que je viens de citer.

C'est une école communale de garçons. Une école commune aussi, en ce sens que rien ne la favorise, sinon la qualité de ceux qui y travaillent. Elle est située à Clabecq, dans le canton de Tubize, recrute surtout ses élèves dans la population ouvrière groupée autour des hauts fourneaux voisins et possède notamment un pourcentage sérieux d'enfants italiens, venus depuis 1945. Classique bâtiment de briques rouges, pas très jeune, cour par devant, jardin derrière.. Trois classes primaires et une « classe gardienne » (l'équivalent de nos classes maternelles).

Lorsque je pénètre dans la cour, ce matin-là de mars, les enfants sont rassemblés. Têtes blondes belges, têtes brunes italiennes, cris classiques des jeux de garçons, interpellations aux accents sonores et variés. Les maîtres bavardent sur le seuil de l'école. Tout cela serait bien classique si, dès le premier contact, quelques détails n'attiraient pas : la spontanéité des gosses, par exemple, à venir dire bonjour avec le sourire, les jonquilles dont certains ont les bras pleins... et surtout l'accueil de l'instituteur-chef. Celui-ci, Monsieur Cheron, présente ses collaborateurs : « voilà l'équipe ». C'est bien vrai, une équipe : dès les premiers mots, je puis percevoir qu'il règne une telle entente dans son sein ! La suite me le confirmera.

Mais le coup de sifflet a ordonné les rangs. On rentre. Pour la classe gardienne, le déshabillage est rapide dans le couloir, vite, chaque petit consulte en classe le tableau des charges pour voir si « Madame » ne lui a pas assigné une tâche : alors, c'est l'époussetage, la distribution des cure-ongles aux tout jeunes assis devant les tables, les soins aux différents oiseaux qui animent la pièce de leurs chants, etc. J'aperçois un paquet bien enveloppé que l'institutrice a déposé dans un coin : sans doute, est-ce la « surprise » qui tout à l'heure pourra être l'occasion d'une observation générale. Je ne saurai jamais en quoi cela consistait... car, ô chance pour moi, ô tristesse pour le petit peuple, un des oiseaux est trouvé mort dans sa cage. Étonnement. Rassemblement... « Madame » groupe ses pous-

sins autour du grand bac à sable, fermé encore, dépose l'oiseau sur le couvercle et attend... Les enfants sont émus, un peu interloqués... que s'est-il passé ? On se rappelle ensemble qu'il y a quelques jours, la cage avait été trop rapprochée d'un pot de géranium et que la bête avait mangé des feuilles. Voilà la raison de sa mort... voilà l'occasion de toucher un oiseau, c'est si rare. La touffe jaune passe de mains en mains... caressée... soupesée, comparée à d'autres objets plus lourds ou plus légers... observée dans les moindres détails de ses pattes, de son bec ou de son envergure. « Madame » rectifie les expressions incorrectes, fait préciser les indications vagues : avec doigté, elle sait attendre les remarques ou les provoquer. Tandis que les plus jeunes se dirigent maintenant vers les jeux libres (constructions, achats à la boutique, cette boutique si bien achalandée, bâtie avec de simples caisses dans un coin, où l'on vient avec son panier ordonner ses achats), les autres réclament de quoi peindre... Pas tous, mais beaucoup. Je n'ai guère le temps de voir naître leurs œuvres, mais j'imagine ce qu'elles seront, à voir au mur certaines créations : quelle fraîcheur et déjà quelles nuances dans ces dessins ! Je comprends, en les examinant, l'importance de l'observation préalable et combien, bien loin de gêner l'inspiration, elle la nourrit et l'enrichit... Un coup d'œil aux nombreux tableaux qui ornent les murs, racontant l'histoire des plantations par exemple (on a planté un oignon : chaque jour qui passe sans faire apparaître du nouveau dans le développement de la plante est marqué d'un même papier de couleur ; quand, enfin, la pousse se découvre, on le note d'un dessin dans la case du jour. Ainsi, les enfants sont amenés doucement à l'observation précise et au calcul) ou l'histoire du temps et bien d'autres me confirme dans ma première impression : rien d'artificiel ici. La vie en commun.



Dans la classe d'en face, deux groupes d'élèves sont réunis : ceux qui apprennent à lire, et le degré suivant. Au moment où j'entre, tous s'affairent autour du bac à sable, pour contribuer à tracer le plan du jardin. Déjà les allées sont dessinées à l'échelle, les espaces en terre à modeler s'alignent, les étiquettes indiquent le nom des différentes plantes. Il paraît que toute l'attention se porte présentement sur le jardin de l'école, à cause des soins qu'il appelle en ce jeune printemps : bonne occasion de reviser ses richesses avant de lui en fournir d'autres.

Je voudrais pouvoir faire passer à mes lecteurs l'émotion ressentie dans cette classe où le jeune maître a réussi ce que beaucoup souhaitent : permettre aux enfants de donner libre cours à leur passion de savoir. Je m'étonne d'entendre des 6-7 ans (1^{re} année) lire couramment, écrire *sans fautes* des textes d'observations ; on me répond : « *ils ont tellement de choses à raconter, d'idées à exprimer, qu'ils sont littéralement poussés à écrire, donc à apprendre à lire.* Et ils ont l'esprit d'observation tellement développé en classe gardienne que les acquisitions de lecteur, par la méthode globale, se font aisément ». Certes, le maître écrit beaucoup au tableau, affiche beau-

coup de textes, fait emmagasiner les mots dans des espèces de dictionnaires, divisés en rubriques : fruits, fleurs, bêtes, etc., demandent aux grands d'imprimer des livres pour les petits en collationnant par exemple les textes sur un même sujet (« la ferme »... « le jardin ») permet de déchiffrer les livres de la bibliothèque (uniquement constituée par les productions enfantines), en un mot met sous les yeux de ses élèves *beaucoup de mots* en peu de temps... Mais il n'en résulte pas un « forçage » : la preuve est écrite sur la figure de Mario ou d'Alain qui me tendent leurs « cahiers d'inventions » afin de lire avec moi leurs textes. Je note comme particulièrement significatif que ces enfants qui apprennent à lire ne passent pas par le stade de la décomposition en syllabes : ils remarquent, de temps à autre, des syllabes pareilles dans des mots, ils n'ont pourtant pas besoin qu'on leur souligne ou fasse répéter.

Pas de cahiers de brouillon. De plein jet, le texte naît et prend sa place, contrôlé ensuite par le maître. Il y a peu de fautes ! Qui dit la lecture globale nuisible à l'orthographe ?

J'ai sous les yeux le journal édité par les première et deuxième années de Clabecq : il a un nom charmant « L'Agnelet », en souvenir sans doute des émotions ressenties lors des visites récentes à la ferme. L'école entière édite mensuellement un journal, « Entre nous » que chaque classe finance en textes et en argent (par sa propre coopérative), mais ce mois-ci il n'y a pas eu « Entre nous » alors « l'Agnelet » le remplace pour un temps et personne n'y voit d'inconvénients. En voici un extrait :

LA FERME (suite)

Nous entrons : nous voyons un porche.
Au plafond il y a 27 nids d'hirondelle.
Les nids sont en boue : il n'y a pas de paille. Alors nous voyons une porcherie où se trouvent des porcs. A côté de la porcherie il y a un gros tas de fumier avec des poules.
Il y a du purin près du fumier. Le fumier a une mauvaise odeur. Il y a aussi 2 tombereaux.
Le coq chante. Il y a aussi un cheval et un abreuvoir pour les bêtes. Nous comptons 6 étables, 7 porcheries, et 3 écuries.
Il y a aussi une vigne au mur.

A suivre.

L'association dans le temps et l'espace, c'est-à-dire l'histoire et la géographie, commencent doucement dans la troisième et la quatrième classe, réunies au premier étage et visitées trop brièvement, pas assez pour ne pas admirer les grands cahiers d'observations des enfants, (analogues par le format à ceux qu'on trouve dans toutes les écoles decrolyennes ; le docteur Decroly les recommandait beau-

coup) qui contiennent des observations continues ou occasionnelles ; je me souviens de la description du scaphandrier qui fouilla le canal pour y chercher des armes, de la tente utilisée lors d'un camping, mesurée avec précision et dont le développement à l'échelle (c'est-à-dire la maquette en papier mise à plat) est collée sur une page. Aux murs, je peux contempler ces grands *tableaux de synthèse*, classiques aussi en Belgique, ceux des années passées, celui de l'année en cours qui se remplit au fur et à mesure des découvertes (on voit toute la riche souplesse que permettent les quatre grands centres d'intérêt à l'encontre de la rigidité qu'on leur reproche sans connaître), et des tableaux moins généraux : par exemple un graphique, rempli quotidiennement, de la durée d'insolation du jour, dont l'observation permettra des généralisations et occasionne souvent des problèmes.

Les élèves sont montés du degré inférieur avec *leurs propres archives* (dictionnaires et vocabulaire, cahiers commencés) et des archives de classe (documentation groupée par matières dans des pochettes) : il s'en servent au début de l'année scolaire et même au cours de toute leur scolarité. Rare cohésion entre les maîtres, qui permet cela !

Les exercices d'acquisition orthographique par l'observation visuelle se pratiquent toujours à ce niveau : est-il besoin d'en rappeler le mécanisme, si cher aux Decrolyens ? un texte, en rapport avec l'intérêt du moment, est écrit au tableau, regardé pendant x ou z minutes, caché par un rideau et reproduit par chaque enfant sur un cahier spécial. Suivant les âges, deux ou trois essais sont permis. Des applications grammaticales suivent, à l'occasion. Le texte est illustré, aisément, tant la pratique du crayon de couleur ou de la peinture à l'eau est naturelle.

Monsieur Cheron dirige lui-même les deux plus hauts degrés. Quand nous nous retrouvons, à la fin de la matinée, il travaille avec ses élèves sur une carte en relief de la région, fabriquée par eux avec des plans de carton superposés. Il interrompt cette activité pour donner la parole à Auguste, grand garçon de 14-15 ans qui va nous faire une *conférence*. Chaque soir après la classe il va travailler dans une fabrique de dalles et carrelages : il nous dira exactement en quoi elle consiste. Je comprends mal le français accentué du garçon... mais je puis suivre les explications grâce aux croquis divers et échantillons de matériaux qu'il a apportés. Il évoque la machine à polir « dangereuse », dont il a le maniement. Les auditeurs interviennent (moins que si j'étais absente, paraît-il), demandent des précisions... Monsieur Cheron insiste sur la qualité et la provenance des matériaux, le temps nécessaire à leur polissage et on profite pour évoquer les merveilles de la nature qui, elles, ont besoin de milliers d'années pour se polir. On parle aussi salaires, prix de revient, écoulement de la marchandise... Auguste sera, l'an prochain, ouvrier à la journée dans cette fabrique : on l'aura aidé à s'intéresser à son métier, on lui aura ouvert des horizons !

Les cahiers d'association, à ce cycle, reflètent l'élargissement qu'on est amené à donner aux observations partant du réel : histoire du

costume à travers les âges, histoire d'un produit colonial... etc. Par équipes (c'est bien l'âge) les enfants collationnent dans des dossiers les documents relatifs à un pays, une industrie. Au moment où ils se sentent assez riches, ils rédigent un « livre » sur le sujet et le donnent parfois en conférence (pas systématiquement). Des images classées dans des boîtes et dans un meuble spécial peuvent être projetées.

Sur une table, des modelages ont appuyé et concretisé les recherches historiques.

Lorsque je suis sur le point de quitter la salle, des bouquets de jonquilles surgissent : on me les offre (le maître n'y est pour rien) avec cette maladresse de l'adolescence qui a tout son prix.



Il faudrait rester des jours et des jours dans une pareille ambiance, se pénétrer de cet esprit de solidarité qui unit maîtres et élèves. Monsieur Cheron a réalisé une œuvre qui *va vraiment à la vie*. Son souci de penser l'adaptation sociale de ses garçons, la manière dont il a réuni le pays autour de son école et soudé des éléments en apparence si différents forcent la sympathie. Comment oublier la chaleur de cet Ardennais silencieux lorsqu'il m'a déclaré : « J'aimerais que la maison communale me donne un local, j'y rassemblerais mes anciens après l'usine... » ?

Françoise JASSON.



NOTE DE SECRETARIAT

- Nous vous rappelons de vouloir bien veiller à :
- écrire **très lisiblement** votre nom, celui de votre rue et de votre ville ;
 - toujours indiquer la destination de vos mandats ;
 - rappeler votre ancienne adresse (bande) en cas de changement d'adresse.

UNE petite fille de deux ans et demi à trois ans entre vers dix heures du matin dans une épicerie, accompagnée de sa mère. À peine entrée elle avise des bouteilles de bière vides rangées dans leur caisse et munies des bouchons particuliers aux bouteilles de bière. Elle y va tout droit et commence à manipuler ces bouchons qui ont certainement déjà éveillé sa curiosité, et qui méritent un examen attentif, et un examen comme en font les enfants de cet âge qui ne peuvent se contenter de leurs yeux et doivent aussi examiner avec leurs mains. Mais la mère attentive, et à l'attention de qui rien de ce que fait sa fille n'échappe, interrompt sans retard cette expérience, et lui dit : « Ne touche pas, et viens ici. » L'enfant déconforte obéit, et reste debout deux minutes devant le comptoir. Mais comme ce n'est pas très amusant, ni très instructif, de rester debout devant un comptoir, elle passe derrière pour aller examiner la fermeture des gros bidons de lait. Cette fois la situation devient grave, et il est temps de prendre des mesures sérieuses. Donc la maman renouvelle son ordre : « Ne touche pas, et viens ici », et elle ajoute : « Tu auras un bonbon. » La petite vient en effet, ouvre une bouche que la mère garnit d'un gros bonbon, et, immobile, ne touchant plus à rien, ne pensant plus à rien, discrète et béate, elle suce.

Peut-être la maman sait-elle que ce n'est pas très hygiénique de donner des bonbons à sucer à un enfant, particulièrement entre les repas. Peut-être sait-elle aussi qu'après quelques expériences de cette sorte, un enfant prend aisément l'habitude de n'obéir qu'avec la promesse d'un bonbon, puis de plusieurs bonbons, puis de concessions plus importantes, et que ces marchandages entre mère et enfant ne sont pas d'une très bonne hygiène morale. Peut-être la mère sait-elle tout cela, mais, si elle le sait, elle ne le met pas en balance avec les risques du *toucher*. Quand un enfant touche, en effet, il y a, au moins, deux aventures à redouter. Ou bien l'enfant peut se blesser : théoriquement cela n'est pas impossible, puisque l'enfant ne connaît ni la nature d'un objet inerte, qui peut être pointu, coupant, rugueux, ni le fonctionnement d'un mécanisme, qui peut lui pincer les doigts. Ou bien l'enfant peut casser : théoriquement, cela n'est pas impossible, puisqu'il ne sait pas comment tenir tel objet qu'il pourra donc lâcher, ni comment faire fonctionner tel mécanisme qu'il pourra démolir. Or, quand l'enfant casse, si l'objet est domestique, on en est

privé et il faut en racheter un autre, ce qui est fort désagréable : si l'objet appartient à autrui, une bouteille de bière par exemple dans une épicerie, il faut la remplacer à ses frais, ce qui est encore plus désagréable, puisqu'on n'a plus l'argent et qu'on n'a plus l'objet. Et puis le propriétaire de l'objet peut être fâché, même si l'objet est de peu de valeur et aisément remplaçable. Et puis les « observations » peuvent faire des commentaires désagréables, et les « observations », donner des conseils par quoi ils rappellent le temps qui passait de leur temps. Décidément il vaut mieux que l'enfant ne touche à rien, et qu'il « reste tranquille ». Naturellement il faut qu'il « s'occupe », mais enfin, il faut qu'il apprenne à s'occuper même aussi, car on doit être complaisant, à aider au besoin même sans toucher à rien.

C'est pour toutes ces raisons, en somme bien légitimes, qu'il faut dire aux enfants : « Ne touche pas. » Mais il faut le dire et le répéter aussi, parce que l'enfant est un « touche-à-tout ». Et c'est un bien grand défaut de l'âge enfantin, dont il faut le débarrasser au plus vite pour qu'il devienne semblable à une grande personne, semblable à nous, qui sommes des grandes personnes, des modèles sur lesquels les enfants n'ont qu'à se régler. Nous ne touchons pas à tout, nous autres adultes, nous ne touchons même jamais à rien du tout, nous sommes blasés, nous avons tout vu, nous connaissons tout, et, ma foi, ce que nous ne connaissons pas, nous estimons que cela ne nous regarde pas. Il n'est jamais trop tôt pour enseigner aux enfants et leur faire acquérir cette suprême sagesse. Si bien que, automatiquement, nous disons : « Ne touche pas », même quand aucun des risques dont je parlais n'est redoutable. On ne peut guère se blesser avec le bouchon d'une bouteille de bière, et je doute qu'une petite fille de trois ans puisse détériorer un bidon de lait.

Mais si nous ne touchons à rien, nous entendons dire que nous ne touchons *plus* à rien. Mais si nous ne touchons plus, c'est que nous avons touché. Et croyons-nous, que, alors même que l'âge a refroidi nos désirs, si nous n'avions jamais touché nous ne toucherions pas ?

Évidemment nous n'avons pas envie de manipuler dans une épicerie le bouchon d'une bouteille de bière, mais n'est-ce pas parce que nous en avons tant débouché que l'opération en est devenue banale et familière ? Évidemment nous n'avons plus envie de toucher le couvercle du bidon de lait, mais n'est-ce pas parce que nous avons vu maintes fois la laitière en faire sauter la fermeture d'une poigne énergique, et d'un effort qui ne tente pas la plupart d'entre nous ? Mais quand nous nous trouvons en présence d'un objet neuf et qui nous intéresse, nous ne sommes plus des grandes personnes assagies, blasées et immobiles, nous redevenons pareils à des enfants, nous touchons, et quelquefois même — mais nous tâchons que nos enfants ne s'en aperçoivent pas, et comme nous avons appris, nous, à dissimuler, nous faisons disparaître les morceaux — nous cassons. Et de qui, n'ayant aucun désir, ne touche jamais à rien, nous n'avons pas grande estime et pas la moindre admiration. Nous savons bien que

qui ne touche jamais à la moindre chose, ne touche pas davantage aux idées, et les respecte au point de ne s'en jamais approcher d'assez près pour voir ce qu'il y a dedans.

Car il faut que les enfants touchent, c'est là une des conditions essentielles de leur développement. Un psychologue, qui a bien observé les enfants, a pu déterminer que ce n'est que vers sept mois qu'un bébé tend la main pour prendre un petit objet qu'on place sur une table devant lui. Jusque-là il le regarde, sans le voir, semble-t-il, et en tout cas sans faire un geste pour le prendre. Voulez-vous que votre enfant en reste là ? Il faut que les enfants touchent. Les yeux ne leur suffisent pas. Il faut qu'ils touchent, et qu'ils manipulent, et qu'ils explorent, et qu'ils démontent — pour apprendre à construire. Sans doute, nous, nous savons, nous avons appris à toucher du regard, mais *nous avons appris*, nous *reconnaissons* ce que nous voyons sans avoir besoin de le toucher, mais quand nous achetons un stylo d'un nouveau modèle, il nous faut le démonter pour en apprendre le mécanisme inconnu.

Et il n'est nullement vrai que l'enfant soit naturellement un touche-à-tout. Les enfants qui touchent réellement à tout, qui ne peuvent entrer dans un salon sans mettre la main successivement sur tous les bibelots et en casser au moins un, ne sont pas du tout des enfants normaux. Ce sont des enfants qui ont été « mal élevés », c'est-à-dire à qui leurs parents n'ont donné ni cet isolement, ni cette collection d'objets personnels sur quoi leur activité puisse s'exercer, que nous avons à plusieurs reprises recommandés dans cette revue. Ces enfants, insuffisamment occupés et sans cesse distraits, sans cesse rendus inattentifs, par l'intervention trop fréquente des grandes personnes dans leur vie, touchent à tout, nullement par l'effet d'une curiosité surabondante, mais par l'effet d'une curiosité insuffisante qui ne les a jamais attachés à tel objet précis d'enquête. Si différents qu'ils paraissent, ils sont au fond exactement semblables aux enfants apathiques qui ne touchent à rien. Ils ne s'intéressent à rien, mais, parce qu'ils sont agités, ils promènent d'un objet sur l'autre un ennui qu'ils ne peuvent garder pour soi. Il n'est pas rare de rencontrer des adultes qui leur ressemblent. L'enfant normal ne touche pas à tout, il touche aux objets de son intérêt, à des objets dont il est inexact de dire qu'il ne connaît rien, alors qu'il les connaît déjà un peu, qu'il les a déjà bien regardés (ce qui, encore une fois, est pour lui insuffisant), qu'il y a longtemps qu'il a envie de les manipuler. Si on l'empêche de faire ces expériences, on le prive d'un mode de connaissance qui lui est indispensable, et on risque de développer chez lui cette inattention, cette fugacité dont ensuite l'école ne cesse de se plaindre.

Notre petite fille n'est pas allée toucher aux bidons de lait parce qu'elle est une touche-à-tout. C'est parce que sa mère l'a empêchée de toucher aussi longtemps qu'il lui fallait, à ces bouchons curieux des bouteilles de bière. C'est elle qui risque de faire de son enfant une touche-à-tout. Mais si elle avait été moins préoccupée de craintes chimériques, au lieu de dire à la petite : « Ne touche pas », elle lui aurait dit « Nous allons toucher ensemble », et elle lui aurait

laissé tout loisir de faire manœuvrer son bouchon dans différents sens, jusqu'à ce que la petite fille, ayant bien étudié sa leçon, la sache bien, et tout naturellement abandonne ses expériences. C'est ainsi exactement que, plus tard à l'école, elle fermera son livre, après, mais seulement après, avoir bien compris ce qu'elle y a lu, et l'avoir retenu, s'il y a lieu de le retenir. L'épicière n'aurait rien dit, en voyant la mère *surveiller* de près les gestes de sa fille, car il faut, n'est-ce pas, que les enfants soient surveillés. La mère aurait en apparence perdu dix minutes, mais quel gain !

Roger COUSINET.

RÉFLEXION

PLUS notre civilisation avance en technologie, plus la santé psychologique et la croissance des enfants demandent à être protégées. Cette protection nécessite une compréhension plus grande des intérêts de jeux des enfants, en particulier pendant la période où ils ont de cinq à dix ans. Car c'est la période où nous courons le danger d'amener trop vite les enfants jusqu'à notre civilisation d'adultes. Nous devrions avoir plus de foi envers les formes simples et primitives de la vie récréative qui maintiennent l'enfant plus près de la nature. La technologie a tendance à employer de plus en plus de technologie afin de garder l'allure que la technologie elle-même a adoptée. De là l'emploi de la radio, des journaux illustrés et de la télévision pour les enfants. Ces moyens en sont venus à jouer un rôle considérable dans les récréations et passe-temps de l'enfant d'âge scolaire. Certes, ils l'introduisent dans la civilisation où il est né, et ils éveillent inévitablement ses émotions élémentaires comme son imagination. En cela ils servent les vraies fonctions du jeu mais ne sont que des médiocres succédanés des types de jeux essentiels qui naissent des poussées internes et qui expriment l'initiative et les ressources de l'esprit en croissance. Poussées à l'excès aux dépens des jeux naturels démodés (!) ces distractions récréatives conduisent à la facilité. La télévision aggravera encore les conditions actuelles des habitudes de jeu si elle n'est pas compensée par des formes plus actives d'expression de soi. »

A. GESELL. L'enfant de 5 à 10 ans, trad. fr.

INFORMATIONS

LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Nous ne nous proposons pas encore d'examiner dans son ensemble le projet ministériel de réforme de l'enseignement, sur lequel nous aurions tant de réserves à faire, quand ce ne serait que sur la singulière définition des méthodes d'éducation nouvelle qui y figure. Mais il ne s'agit là, de l'aveu même du gouvernement, que d'un avant-projet qui doit être étudié par le Conseil supérieur et qui sera sans doute maintes fois remanié avant d'être soumis à l'Assemblée Nationale. Aux dispositions de cet avant-projet l'opinion publique a déjà réagi plus ou moins vivement, mais il semble que le problème qui inquiète le plus aujourd'hui les familles, celui sur lequel à la fois elles, ne parviennent pas à se faire une opinion nette, c'est celui de l'**orientation scolaire** (1).

Sur le principe même de l'orientation, quelles qu'en soient les modalités, il semble bien que tous les éducateurs devraient être d'accord, et Monsieur Piéron nous paraît avoir présenté le problème de la façon la plus juste dans son rapport du dernier Congrès international d'éducation nouvelle. Jusqu'ici la société n'a eu recours qu'au système de la **sélection**, qui consiste, par le moyen de ces critères notoirement imparfaits que sont des examens, à choisir dans une masse de jeunes gens ayant reçu à peu près la même formation, les spécialistes dont elle a besoin, dans le sens et dans la mesure où elle en a besoin. Les inconvénients d'un tel système ont été trop souvent signalés, et en particulier dans le rapport auquel nous faisons allusion. Le seul procédé qui permette de concilier les besoins de la société et les droits de l'individu, c'est celui qui permettra, après qu'une connaissance aussi exacte que possible aura été prise des capacités de l'individu (au double point de vue statique et dynamique), de le faire travailler de manière qu'il puisse, au sortir de l'école, à la fois agir dans le sens de ces capacités et de ses intérêts profonds et, par là même, rendre à la société le maximum de services valables. C'est là le sens même de l'orientation scolaire.

Quand à l'application, les professeurs n'ont peut-être pas toujours indiqué avec précision comment ils l'entendaient, si bien que les parents ont manifesté à maintes reprises leur inquiétude que l'orientation scolaire ne diminue la part de cette « culture générale » à laquelle ils sont si attachés, mais dont la signification nous paraît si incertaine. C'est cette inquiétude qui a amené le Comité de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges à adresser aux diverses Associations le questionnaire suivant, accompagné d'un commentaire contenant des observations judicieuses, mais où nous sommes inquiets à notre tour de rencontrer des affirmations de cet ordre :

« N'y a-t-il pas un gros danger à n'agir que sur l'aptitude dominante et le but de l'éducation en général n'est-il pas principalement de développer harmonieusement toutes les qualités nécessaires à l'« honnête homme » en l'obligeant à l'effort? Alain a souvent insisté sur ce point: pour lui l'activité scolaire doit faire appel à l'effort bien plus qu'au jeu; et tel qui paraît mar-

(1) Voir sur cette question l'excellent livre de R. GAL: *L'orientation scolaire*. Les Presses Universitaires.

qué pour l'enseignement scientifique aura gros avantage à poursuivre (sauf contre indication nettement marquée) une formation littéraire qui l'équilibrera et le rendra apte au libre choix qu'une orientation trop nettement marquée à l'origine lui interdira. »

QUESTIONNAIRE

A) Les Principes.

- 1° — Pourquoi envoyez-vous vos enfants au Lycée ?
- 2° — Comment concevez-vous le rôle et les responsabilités des parents dans l'orientation de leurs enfants ? En particulier, les familles se rendent-elles compte de l'importance de leur engagement au soutien matériel et moral de leurs enfants pendant leur scolarité ?
- 3° — Les parents ont-ils besoin d'être éclairés et aidés pour l'orientation de leurs enfants ?
- 4° — Les professeurs y suffisent-ils ? Les parents trouvent-ils auprès d'eux une aide positive ?
Ne sont-ils pas gênés par les conditions actuelles de leur travail ?
- 5° — Les parents acceptent-ils volontiers la sélection sans orientation ?
- 6° — La meilleure culture pour un enfant est-elle celle qui correspond le mieux à ses aptitudes initiales et par conséquent doit-on chercher à le développer à partir d'une aptitude dominante ?
- 7° — Ou au contraire, pensez-vous qu'il gagnera à la recherche de son développement à partir de plusieurs disciplines considérées comme essentielles (littéraires et scientifiques), même si initialement il manifeste peu de goûts pour l'une ou l'autre de ces disciplines ?
Autrement dit, souhaitez-vous que, dans l'éducation une place soit faite à la discipline et à l'effort ?

B) La Pratique.

Dès le niveau de l'enseignement primaire, on peut distinguer trois catégories d'élèves :

- ceux qui sont évidemment aptes aux études intellectuelles,
- ceux qui y sont inaptes,
- les indéterminés.

8° — Souhaitez-vous que tous indistinctement soient soumis à l'orientation ? Au banc d'essai ?

Ou pensez-vous que seuls les indéterminés et les inaptes subissent cette épreuve ?

Dans ce cas les élèves du premier groupe entreraient directement dans les classes traditionnelles de culture littéraire ou scientifique avec un important « tronc commun » culturel, sans préjudice de consultation de psychotechniciens.

9° — La répartition des enfants dans les établissements de second degré par les méthodes actuelles (examen d'entrée en 6^e et ses suites) vous semble-t-elle satisfaisante ?

10° — Le système des options appliqué dans les classes nouvelles vous paraît-il de nature à aider à l'orientation des enfants ?

11° — Souhaitez-vous une réduction du nombre de ces options, une réduction de la durée (2 à 4 ans) pendant laquelle les élèves sont soumis à ce régime ?

12° — Souhaitez-vous que là où le nombre des élèves est suffisant on les répartisse en classes homogènes, d'après leurs aptitudes et leurs qualités ?

13° — Préconisez-vous un autre système d'orientation ? Lequel ?

14° — Là où fonctionnent des classes nouvelles, avez-vous constaté que le régime des options a heureusement contribué à l'orientation ?

15° — Là où un psychotechnicien commence à donner des consultations, comment avez-vous pu apprécier ses services ?

16° — Quels remèdes proposez-vous pour le cas d'erreur d'aiguillage ? Croyez-vous possible l'organisation de cours de rattrapage ? Souhaitez-vous l'aménagement de classes qui regroupent les élèves non pas selon l'âge mais par matières enseignées, pour permettre des rattrapages plus faciles ?

17° — Souhaitez-vous, pour rendre la ventilation et la circulation des élèves plus facile entre les établissements de types divers d'une même ville, l'organisation trimestrielle de sortes de Conseils de classes, entre chefs d'établissements directeurs de collèges, classique ou moderne, de collège technique et de centres d'apprentissages ?

XII^e CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

La XII^e Conférence internationale de l'Instruction publique convoquée par l'Unesco et le Bureau International d'Education, qui s'est tenue à Genève au mois de juillet dernier a consacré ses travaux à l'étude des problèmes suivants : l'enseignement de la géographie et de la compréhension internationale, l'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire, l'enseignement de la lecture. A l'issue de la conférence, après d'importantes discussions, les vœux suivants ont été émis :

1. L'Enseignement de la Géographie

La Conférence a proposé aux électeurs ces trois problèmes :

a) Comment rédiger des programmes et concevoir des examens en rapport avec un enseignement actif, concret, actuel et comparatif ;

b) Par quelles moyens psychologiques et didactiques diminuer le sentiment qui peut pousser l'enfant à se croire au centre du monde, et accroître le sentiment d'interdépendance et d'unité morale du genre humain, étant bien entendu que toute éducation doit concilier l'amour de la patrie avec la compréhension des autres pays et avec le respect de leur souveraineté dans un monde où toutes les nations doivent être considérées comme égales en droits ;

c) Comment réaliser dans le monde actuel l'objectivité de l'enseignement géographique. »

2. L'Initiation aux Sciences naturelles

La Conférence,

« Considérant, d'une part, que former l'esprit scientifique d'observation et d'expérience, en utilisant les intérêts spontanés de l'enfant, constitue l'un des buts essentiels de l'éducation et que l'initiation aux sciences naturelles, dès le début de l'école primaire, est particulièrement apte à favoriser cette formation,

Que, d'autre part, il est nécessaire d'associer l'école à une action généralisée pour protéger la nature,

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

1. Que l'initiation aux sciences naturelles commence dès les premières classes de l'école primaire ;

2. Que, même si cette initiation forme une branche distincte, les sciences naturelles soient associées à l'enseignement d'autres disciplines (langage, dessin, travaux manuels, etc.) ;

3. Que cette initiation atteigne notamment les objectifs suivants :

a) former l'intelligence de l'enfant par l'emploi de méthodes actives fondées, dans la mesure du possible, sur l'observation et l'expérience individuelles,

b) nourrir l'imagination et la sensibilité de l'écolier, en lui faisant aimer la nature et ses beautés et en l'intéressant aux phénomènes naturels et aux diverses manifestations de la vie,

c) favoriser et développer toute action de protection de la nature.

4. Qu'à l'école primaire, l'initiation aux sciences naturelles devant reposer sur l'observation et l'expérimentation, il importe de mettre à la disposition de l'élève, à l'école et hors de l'école, sans jamais négliger les initiatives de l'enfant lui-même :

a) pour l'observation directe, des instruments optiques (loupes, etc.), des terrariums, aquariums, des jardins scolaires, etc,

b) dans le cas où toute observation directe est impossible, des films scolaires, des vues fixes, des planches et collections diverses ;

5. Que les élèves soient entraînés à la recherche en commun et au contrôle mutuel de leurs observations et de l'interprétation des faits observés ;

6. Que cette recherche s'accompagne d'un effort d'expression graphique et verbale ;

7. Que les enfants soient encouragés à collectionner et à contribuer, avec les matériaux recueillis, à enrichir le musée de l'école ou de la classe, qui deviendra d'autant plus vivant et attachant qu'il sera leur œuvre personnelle ;

8. Qu'on favorise l'organisation de l'école en plein air, qui se prête spécialement à un enseignement des sciences naturelles vraiment éducatif et conforme aux exigences pédagogiques ;

9. Qu'on préfère toujours à la méthode morphologique et descriptive, la méthode fonctionnelle, qui consiste à étudier les organes et la structure des êtres en rapport avec la vie, avec les problèmes posés par le milieu, etc., et que les êtres vivants ne soient pas observés en général comme des individus isolés, mais au contraire dans leurs corrélations avec les autres êtres ;
(A suivre).

STAGES DE CHANT ET DANSE 1^{er} DEGRE

Ces stages auront lieu au Centre d'Education Populaire de Saint-Cloud (S.-et-O.), pour moniteurs et monitrices, ayant au moins 18 ans, devant s'occuper du chant et de la danse dans les groupes d'enfants et d'adolescents :

— du 30 juin au 14 juillet 1950 (s'inscrire avant le **30 mai** aux Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris-17^e. Etoile 49-56 et 49-57) ;

— du 16 au 30 août 1950 (s'inscrire avant le **16 juillet** également aux Centres d'Entraînement).

● Pendant que nous rédigeons le présent numéro, nous avons appris la mort prématurée d'Emmanuel Mounier, le directeur de la revue **Esprit**, le philosophe du personnalisme. C'est là une perte à laquelle tous ceux de nos lecteurs qui connaissent le beau travail que Mounier aidé de ses collaborateurs, avait fait avec sa revue, seront sensibles. Depuis la fondation d'**Esprit**, il a tenu à examiner les problèmes sociaux auxquels il s'attachait, dans un esprit scientifique, à apporter ce souci d'information exacte et de jugement objectif qu'il est rare de rencontrer à un pareil degré chez un polémiste. Car ce philosophe était un polémiste. Il étudiait les problèmes (qu'on se rappelle son enquête sur l'école libre) avec le profond souci de les élucider, d'en chercher toutes les données, mais aussi avec le désir d'y trouver une solution, et de persuader. Inféodé à aucun parti, honnête, esprit curieux et capable de comprendre ce qu'il ne croyait pas, c'est vraiment un homme libre qui disparaît.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- A. GESSEL et F. L. ILG : *L'enfant de 5 à 10 ans*, trad. fr. de N. Granjon et I. Lezine, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

Cet ouvrage est « la suite naturelle » du volume antérieur *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, dont nous avons rendu compte dans notre numéro de février. Il est conçu suivant la même méthode qui consiste en « observations prises sur le vif » et poursuivies sur chaque enfant avec minutie pendant tout le cours de son développement, conformément à une philosophie que les auteurs qualifient de **développementalisme**, et dont ils disent que cette philosophie « reconnaît l'individualité de l'enfant et concède sagement que tout le comportement de celui-ci est soumis aux lois naturelles du développement humain ». Ils ajoutent que « c'est le développement qui sert en dernier ressort de critère lorsqu'il s'agit de se prononcer sur l'importance et la validité des observations, critère qui peut se formuler ainsi : Le comportement étudié trouve-t-il une place bien définie dans une échelle de développement, en se basant sur le témoignage concordant de toutes les données recueillies sur tous les enfants à tous les âges ? »

Le plan adopté est simple, et permet une lecture facile, et surtout, ce qui est le plus important, car il s'agit là vraiment d'une lecture de chevet, une consultation commode de l'ouvrage. Dans une deuxième partie (qui fait suite à des considérations générales sur la croissance) le développement des enfants est suivi âge par âge, de la cinquième à la dixième année, à dix points de vue, qui sont les dix aspects du comportement et que les auteurs ont choisi ainsi :

1) Caractéristiques motrices ; 2) Hygiène corporelle ; 3) Expression des émotions ; 4) Frayeurs et rêves ; 5) Le moi et le sexe ; 6) Relations sociales ; 7) Jeux et passe-temps ; 8) Vie scolaire ; 9) Sens moral ; 10) Point de vue philosophique. Ces aspects du comportement sont ensuite, dans une troisième partie, repris dans cet ordre, et dans le cadre de chacun d'eux, le comportement est étudié par année. Ainsi le lecteur peut contrôler comment se comporter à tous ces points de vue un enfant de tel âge — et, à tel ou tel point de vue, qu'elle est la courbe du développement d'âge en âge. On voit les avantages de cette disposition pour ceux qui, ainsi que je le disais, ne se contenteront pas de lire le livre, mais l'utiliseront.

Et les éducateurs pourront faire leur profit de ces analyses si consciencieuses et si riches. Ils y apprendront, comme dans l'ouvrage précédent, la valeur du développementalisme, la nécessité de la patience. Ils méditeront, outre celle que nous citerons d'autre part, ces paroles des auteurs : « Dans toutes les situations de discipline l'adulte doit se surveiller autant qu'il surveille l'enfant. Il faut qu'il soit sûr de ne pas trop exiger de l'enfant d'après les étapes de croissance. Il doit être sûr des stades 1, 2 et 3 avant d'exiger les stades 4, 5, 6. Il ne confondra pas, en connaissance de cause, les bonnes manières et la morale et il ne perdra pas de vue le but à longue échéance : la santé morale de l'enfant. »

R. C.

- E. PLANCHARD : *La Pédagogie scolaire contemporaine*, Casterman, Tournai-Paris, 1948, 368 pages.

Pour avoir une vue d'ensemble sur l'état actuel des sciences pédagogiques, ce livre est très utile. Il détermine le contenu des sciences pédagogiques depuis la psychologie pédagogique jusqu'à la statistique pédagogique.

Il fait un bilan rapide de la pédagogie scolaire et de la pratique scolaire actuelle. Enfin une copieuse bibliographie et des renseignements pratiques achèvent d'apporter la plupart des éléments nécessaires comme point de départ à une étude sérieuse de la pédagogie contemporaine.

Un tel ouvrage représente un travail considérable et montre bien la complexité des questions qui se posent à l'heure actuelle. S'il y a peu de renseignements sur les expériences scolaires en Russie, il y en a beaucoup sur l'Amérique. Les grands systèmes sont, à peu près tous, passés en revue. L'ouvrage est aussi complet que possible étant donné la multitude des théories et des expériences. Signalons toutefois qu'il date déjà un peu, bien qu'il ait paru en 1948, étant donné l'accélération prodigieuse de la science à notre époque.

On est un peu écrasé en constatant la multitude des efforts qui convergent tous, avec des efficacités diverses et des rayonnement plus ou moins grands, à améliorer la condition de l'homme.

Étant donné que l'auteur a voulu mettre le moins de choses possible, il n'est pas étonnant si nous découvrons quelques petites erreurs dans le genre de celle qui dénomme « Travail par équipes » la méthode Cousinet, alors qu'il s'agit d'une méthode de travail libre par groupes.

L'auteur aussi veut concilier un peu trop facilement la pédagogie ancienne avec la pédagogie nouvelle, alors que cette dernière suppose vraiment une nouvelle conception de l'enfant et même de l'homme.

Malgré ces petites faiblesses, un tel livre réunit des renseignements indispensables qui peuvent servir d'amorce pour des études plus fouillées.

P. J.

- **La Documentation française illustrée : Cent chefs-d'œuvre de l'art français.** Ed. de la Documentation, Paris, 16 rue Lord Byron.

On sait que la Direction de la Documentation (Secrétariat Général du Gouvernement) publie régulièrement depuis trois ans une série de brochures documentaires relatives à différentes questions d'histoire, de géographie, d'économie, d'art. La dernière réunit cent photographies brièvement commentées d'œuvres architecturales, sculptées, peintes, de l'art français depuis une peinture préhistorique de la grotte de Lascaux jusqu'à la reproduction d'un tableau de Monet. Le choix est extrêmement judicieux. Chaque reproduction est mise en vente et peut être acquise au siège de la Documentation.

- **P. H. CHOMBART DE LAUWÉ et six collaborateurs : Regards neufs sur le tourisme.** Coll. Peuple et Culture, Paris, Ed. du Seuil, 1949.

Dans ce petit manuel bien fait les auteurs se sont proposé de donner aux touristes, et surtout à ceux qu'ils appellent « les militants du Tourisme populaire » d'utiles conseils destinés à leur permettre de bien voyager et de tirer de leurs excursions un profit culturel. Une première partie comporte des considérations théoriques sur cette valeur culturelle du voyage, une seconde des conseils pratiques sur l'organisation de différents itinéraires, la visite d'une ville, d'un village, d'un monument. L'ouvrage est terminé par une excellente bibliographie, et tout parsemé de citations d'écrivains, prosateurs et poètes et de chansons populaires.

- **G. H. Wallon : Les Notions Morales chez l'enfant.** Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

Mme Wallon apporte, avec cet ouvrage, une contribution importante, à un problème psychologique sur lequel nous n'avions guère en somme jusqu'ici que le livre de Piaget. Il s'agit, puisque les parents et les maîtres s'emploient à faire l'éducation des enfants en employant certains mots qui désignent les

vertus qu'ils désirent les voir pratiquer, ou les vices dont ils veulent les détourner, de savoir si les enfants savent ce que ces mots signifient, ou quels sens ils y attachent. Les mots choisis ont été les suivants : méchanceté, bonté, malhonnêteté, bravoure, honte. L'enquête a porté sur 474 enfants (203 garçons et 271 filles) qui ont été répartis en trois groupes chronologiques, le premier de trois à sept ans, le second de sept à douze, le troisième de douze à quinze. On n'a naturellement pas demandé aux enfants de donner des définitions de ces termes abstraits, mais on a cherché à savoir quelles idées ils s'en faisaient, en leur posant par exemple des questions de ce genre : « Racontez la plus grosse méchanceté que vous ayez vu faire ou dont vous ayez eu connaissance. » De nombreux tableaux statistiques ont été établis, relevant pour chaque chapitre les différents actes indiqués par les enfants, le nombre et la nature des responsables des actes, et, selon le cas, des bénéficiaires ou des victimes. Les réponses ont été en outre, classées par âge, ce qui est naturel, et aussi par sexe, l'enquête révélant sur ce point des divergences auxquelles l'auteur déclare qu'elle ne s'attendait pas, et qui lui ont permis de donner comme sous-titre à son ouvrage : **Essai de psychologie différentielle.**

Il n'est pas possible de suivre dans tous ses détails cette enquête importante, laborieuse, apportant une quantité de renseignements et suggérant un grand nombre de questions, qui pourront servir de points de départ utiles pour de nouvelles enquêtes : par exemple les rapports des enfants avec les animaux, les sens si variés de la malhonnêteté et de la honte, etc... Contentons-nous d'indiquer les conclusions auxquelles Mme Wallon s'arrête, et qui lui ont paru les plus significatives, surtout, comme je viens de dire, celles qui concernent la différence des sexes. Elle remarque d'abord que d'une façon générale on constate chez tous les enfants ce qu'elle appelle une **autophilie sexuelle**, les garçons désignent surtout des garçons comme responsables ou bénéficiaires et victimes, les filles, des filles. Mais il se manifeste au second stade, entre sept et douze ans, une différence curieuse : « les garçons ne paraissent plus tenir aucun compte des filles, elles disparaissent et dans la nomenclature des victimes et dans celle des responsables ». Au contraire, « durant la même période, les filles répondent au dédain des garçons par une beaucoup plus grande considération pour eux... Les filles de sept à douze ans s'orientent davantage vers les garçons ». Or cette période est celle pendant laquelle les deux sexes sont séparés par la vie scolaire, et en particulier les enfants sur lesquels l'enquête a porté, puisqu'on nous dit qu'ils « sont en majeure partie élèves d'écoles communales parisiennes et de la région parisienne ». Pourrait-on en conclure, en forçant évidemment les résultats obtenus, que, pendant le temps pendant lequel les sexes sont séparés, les garçons, ne voyant plus les filles, ne pensent plus à elles, précisément parce qu'ils ne les voient plus, et que le fait de vivre entre eux, sans filles, les grandit à leurs propres yeux et les achemine vers l'état d'homme (?), alors que, pendant le même temps, les filles, parce qu'elles ne voient plus les garçons, gardent leurs regards tournés vers eux, et se sentent ainsi diminuées, le fait de vivre sans garçons les acheminant vers l'état de femme, vers « le second sexe ». C'est aller bien loin sans doute, mais c'est là bonne matière à réflexion.

R. C.

- **Congrès international de Santé mentale** (International Congress on Mental Health, tenu à Londres du 11 au 21 août 1948, 4 vol., Londres, H. K Lewis, Co, s. d.).

Le rapport de l'important congrès tenu à Londres en 1948 est récemment paru, contenant les communications et les interventions des divers participants, en quatre volumes : le premier consacré à l'histoire, au développement et à

l'organisation du Congrès, le second à la psychiatrie infantile, le troisième à la psychothérapie médicale, le dernier à l'hygiène mentale. Les buts du Congrès selon les propres expressions du président, le Dr Rees, étaient : a) de permettre à tout ceux qui s'intéressent à la santé mentale de se rencontrer, ou de renouveler d'anciennes relations ; b) de travailler en commun, et ainsi de comprendre leurs points de vue mutuels, et de développer une tolérance plus grande ; c) peut-être de former quelques idées nouvelles dans le domaine des rapports humains. Les débats de psychiatrie infantile avaient pour thème général, « le développement de la personnalité sous ses aspects individuel et social spécialement en rapports avec l'agression ». Les orateurs y ont successivement étudié l'agression dans ses rapports avec le développement affectif, normal et pathologique, l'agression dans ses rapports avec la vie familiale, les problèmes psychiatriques dans le domaine de l'éducation, la communauté et l'enfant agresseur. On y a distingué l'agressivité normale spontanée (« L'agression est une caractéristique fondamentale de tous les organismes vivants » a dit le Dr F. H. Allen, et le Dr Heuyer : « L'agressivité est une tendance normale chez l'enfant normal ; elle ne comporte en elle-même rien de pathologique, on peut dire même qu'elle est nécessaire à l'individu pour se développer et s'épanouir »), et celle qui se manifeste à la suite de diverses frustrations. Les séances de psychothérapie médicale ont surtout été consacrées, et le plus souvent d'un point de vue psychanalytique, à l'étude du sentiment de culpabilité. Au cours d'une séance plénière ont été étudiés les récents progrès faits dans la thérapeutique individuelle, et la thérapeutique de groupe, dont nous avons déjà parlé ici, et qui prend aux Etats-Unis une place de plus en plus importante, avec d'heureux et féconds résultats. Au cours des dernières séances ont été évoqués et étudiés les questions d'hygiène mentale intéressant la vie de famille, la vie de l'atelier, l'entente entre les peuples, et le rôle que peut jouer l'éducation pour former de bons citoyens du monde (World citizenship).

On voit par ce trop court résumé l'ampleur de problèmes soulevés, l'importance de toutes les solutions proposées, les innombrables suggestions dont il se rencontre d'utiles presque à chaque page. Ces quatre volumes méritent d'être lus, souvent consultés et médités, particulièrement par les éducateurs auxquels ils apportent des indications psychologiques précieuses, et des vues souvent nouvelles.

R. C.

- E. COORNAERT et J. SAUZEAU : **Les hommes au travail**. Coll. « La Joie de Connaître », Paris, Ed. Bourrellier, 1949.

La collection **La Joie de Connaître** s'enrichit avec ce nouveau livre d'un ouvrage qui intéressera bien des classes diverses de lecteurs, mais qui constitue surtout pour le travail scolaire une documentation qui jusqu'ici faisait défaut, ou qu'on ne pouvait trouver que dans un des numéros de l'utile bibliographie qui figure à la dernière page du volume. Il s'agit d'une histoire du travail « de la pierre taillée au triomphe des machines ». Le travail humain est l'objet d'un des plus grands intérêts de l'enfant qui aura plaisir à en suivre ici l'évolution et, ce à quoi il attache une grande importance, le progrès, c'est-à-dire la facilitation par la machine d'une activité qui à l'origine des temps et pendant des siècles, a été une activité exclusivement manuelle. On sait combien les enfants s'intéressent aux machines, et comme le mot progrès a pour eux à peu près cette seule signification de gain de vitesse, d'économie de forces, du remplacement de l'homme par la machine. Ils trouveront ici de quoi s'émerveiller davantage par une histoire très bien présentée de l'évolution du travail agricole et industriel, à quoi s'ajoute une excellente illustration.

R. C.

l'école nouvelle *française*



Mouvement agréé, par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur: ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur:

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

Secrétaires de rédaction:

ROGER COUSINET et F.M. CHATELAIN.

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

Elle veut faire de l'école une vie; de l'enfant un être discipliné dans la li-
berté; de la classe une vraie communauté enfantine.

Adhésion au mouvement et service du bulletin (octobre à juillet):

FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.
C. C. P. Paris 5255-74

Membres bienfaiteurs: 500 fr. par an
— adhérents: 400 fr. —
Etranger 500 fr. —

SUISSE

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

Membres: 8 fr. suisses

BELGIQUE

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

Membres: 100 fr. belges

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

PERMANENCE ET CENTRE DE DOCUMENTATION:

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

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

1, rue Garancière - Paris (VI^e)

ODEon 54-99

COLLECTION



« VIE ACTIVE »

LE N° 1 VIENT DE PARAITRE

Albert BOEKHOLT

MAINS HABILES

TRAVAUX MANUELS DE PLEIN AIR

★ CHANTIER FORESTIER — MEUBLES RUSTIQUES DE CAMP ★

6^e EDITION, REVUE & AUGMENTEE

Cette nouvelle édition de « MAINS HABILES » est augmentée de tous les chapitres de « VIE DES BOIS » concernant les travaux en rondins et cordages. Depuis vingt ans, cet ouvrage n'a cessé de guider les Educateurs dans leurs aménagements de camps et de colonies de vacances. Les travaux de bois vert, au couteau, à la hachette, à la scie, à la tarière et à la cognée s'y trouvent décrits simplement et mis à la portée des profanes par plus de 400 Planches et figures dont la clarté a fait le succès de ce livre.

Avez-vous songé qu'il est imprudent de faire vivre des enfants en plein-air et sous la tente sans un minimum de confort? Avez-vous songé que le plus beau jeu est de faire participer les enfants eux-mêmes à leur installation?

★ Pionniers! Explorateurs! Aventuriers! Routiers!... ★
« MAINS HABILES » donne la technique et crée l'ambiance.

UN « CLASSIQUE » DU BUCHERONNAGE

250 fr. CHEZ VOTRE LIBRAIRE HABITUEL 250 fr.



LES PRESSES D'ILE-DE-FRANCE

LE COLLEGE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST

20, Rue Racine

ANGERS - Téléph. 29-47