



L'ÉCOLE NOUVELLE

française

- H. LEVEQUE et M. VIDAL Une expérience de travail manuel en géographie, à la Maison d'Enfants de Vauréal.
- L. MEYLAN Ecole publique et éducation nouvelle en Suisse romande.
- P. JOURNET Méthodes actives et développement de la conscience morale.
- Dr J. RAIMBAULT Le problème pédagogique dans les établissements de cure pour les enfants (fin).

EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET Toi, il faut toujours te céder

Informations — Revue des Revues
Notices bibliographiques

M A R S 1 9 5 1

SIXIÈME ANNÉE

N° 54



VAUREAL

Photo Robert Doisneau.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

UNE EXPÉRIENCE DE TRAVAIL MANUEL EN GÉOGRAPHIE

RENDRE concrètes les données abstraites de la science, est un problème que se pose toute pédagogie de l'enfant et il arrive encore, malgré les efforts des partisans de l'École Active, que nous tentions d'inculquer à nos élèves, d'une manière bien abstraite, des notions qu'ils sont incapables d'assimiler.

Dans l'enseignement de la géographie qui semble de prime abord, se prêter assez facilement au mode de pensée d'un enfant, nous rencontrons de grosses difficultés méthodologiques.

Voici deux exemples :

1°) Comment faire saisir à un enfant, la manière de représenter graphiquement l'espace concret, quand cet espace, à cause de ses dimensions importantes, ne peut être perçu d'emblée.

2°) Comment encore — et ici la difficulté est plus grande — faire comprendre à ce même enfant, la représentation graphique du relief, alors que nous devons faire apparaître trois dimensions sur une surface (feuille de papier) qui n'en a que deux.

C'est en nous servant du travail manuel que nous avons essayé de résoudre ces deux difficultés, pensant qu'elles doivent être d'abord surmontées, pour que l'enfant aborde avec profit l'étude de la carte.

Commencer par l'exécution du plan de la classe est une méthode courante. Cet exercice est aisé et facilement réalisable par des enfants de neuf à onze ans.

Le plan d'une rue ne présente pas plus de complications, mais quand nous passons au plan d'un village réel, les difficultés augmentent considérablement.

Comment établir le système de coordonnées idéal pour nous situer ? Pourquoi ne pas tenir compte de certains détails ? Comment à travers le dédale de rues que présente le plus petit village, arriver à une vision d'ensemble ?

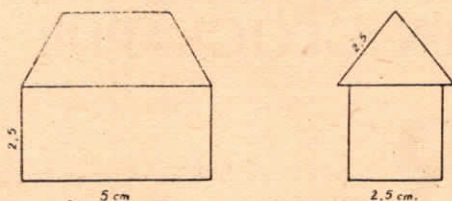
Nous inspirant de la méthode de M. Dottrens, dans l'établissement de ses fiches de travail individuel, nous avons divisé la difficulté en deux, en intercalant entre le plan de la classe et celui du village, un nouvel exercice : la réalisation de la maquette du village.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Un travail de menuiserie précède l'exercice géographique proprement dit.

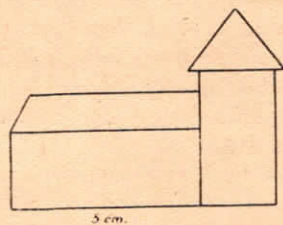
La confection de petites maisons de bois, est un travail amusant et sert d'apprentissage au maniement de la scie.

Dans une baguette de bois de section carrée de 2 cm 5 de côté, l'enfant découpe le corps de maisons de 5 cm de long — et aussi les toits, en partageant cette même baguette suivant la diagonale.



Chaque maison est alors peinte en blanc ou en jaune et coiffée de son toit rouge, fixé à la colle. Fenêtres et portes sont dessinées sur la façade, suivant le goût et la fantaisie des jeunes artisans. La mairie, l'école, la gare et l'église exigent un soin spécial.

Elles peuvent être de dimensions plus grandes et de formes variées. L'église, par exemple, peut être constituée de deux baguettes, l'une debout, l'autre posée à plat, chacune surmontée du toit qui lui convient.



Pour passer la rivière, il faut un pont. On creuse au ciseau à bois, un petit morceau de la baguette.



Pendant que les menuisiers et les peintres s'activent, un autre groupe d'ouvriers prépare la sciure de bois qui figurera la terre ou l'herbe du village. Cette sciure est tamisée, puis teinte, en brun pour les champs, en vert pour les prairies. Des bandes de papier, plus ou moins sinueuses représenteront, peintes en jaune, les routes, peintes en bleu, les rivières. La

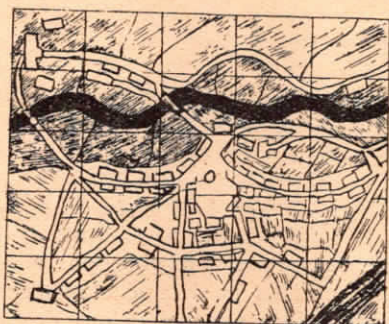
LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

ligne de chemin de fer est en papier gris foncé. Des arbres stylisés sont modelés dans de la terre glaise ou de la pâte à papier, puis peints en vert.

Tout est prêt. Sur un carton de 1 m de côté, le village va naître. C'est d'abord la rivière que les enfants disposent au bas de la feuille, puis les routes qui convergent vers la place centrale, autour de laquelle se groupent l'église, l'école, la mairie. Le long des rues principales, les boutiques alternent avec les maisons d'habitation. À l'écart, se dressent une ferme près de la rivière et, loin du centre, la gare. Des bois s'étendent aux alentours. On saupoudre de sciure les espaces vides et le village apparaît avec son relief et sa couleur.

Maintenant, indiquons l'emplacement des maisons, des routes, de la rivière, des champs et des bois, en en traçant au crayon les contours. C'est le plan du village que nous venons de dessiner directement sur le carton et qui se révélera quand la sciure et toutes les figures de la maquette seront enlevées. Comme ce plan est de grande dimension, il est possible de le réaliser à différentes échelles, au $1/4$ et même au $1/8^e$. Après avoir divisé chaque côté du carton en quatre, on le quadrille avec des fils de laine, passant par les points de division. Pour réduire au quart, prendre une feuille de papier quatre fois plus petite, également quadrillé et relever, aussi précisément que possible, les mêmes lignes dans les mêmes carrés.

Voici le plan d'une petite fille de onze ans.



Passons maintenant à la deuxième difficulté méthodologique, signalée dans notre introduction : « Comment faire comprendre la représentation graphique du relief. »

L'exercice préliminaire qui a pour but d'apprendre à l'enfant à dessiner des courbes de relief, en lui faisant saisir à quoi elles correspondent, est d'une simplicité extrême.

On coupe en tranches horizontales, une colline modelée en argile. Chaque section est imprimée sur une feuille à grand quadrillage et retracée au crayon, pour obtenir des lignes plus précises. Ces courbes concentriques sont réduites sur un papier de plus petit quadrillage. L'édification de la colline d'après ce dessin, peut servir de vérification.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

L'année dernière, tous les murs de nos écoles furent couverts de cartes en relief (carte de Vauréal, de la France, du Monde) construites en traduisant les courbes de niveau du manuel (deux dimensions) en courbes de niveau en relief (trois dimensions).

Voici les moyens très simples que nous avons employés. Pour éviter les erreurs de tracé, difficiles à réparer sur le mur, il est préférable d'agrandir la carte d'abord sur une grande feuille de carton, suivant le procédé de quadrillage cité plus haut, de la découper et ensuite de la coller sur le mur. Ses contours sont limités au pinceau en bleu. Ce bleu représente la mer. Un quadrillage de laine est tendu. Les enfants dessinent ensuite l'emplacement des montagnes — et ces montagnes seront modelées en pâte à papier (papier et colle blanche). Une couche de pâte à papier de 5 mm. correspond environ à une courbe de niveau de 1.000 m. Les cols courent les chaînes et les vallées s'enfoncent profondément. Dans ces vallées, les rivières sont peintes en bleu; très minces près de leur source, elles s'élargissent de 2 mm à chaque affluent important qui vient augmenter leur débit. La carte ainsi établie peut servir par la suite à des exercices variés de géographie politique ou économique, commandés par le relief: utilisation de l'énergie hydraulique, irrigation, moyens de communications.

M. Cousinet, nous a très justement fait remarquer, lors de l'exposé de l'une de nous aux stagiaires de l' E. N. F. au Claireau, en septembre dernier, qu'il aurait été préférable que les cartes soient placées sur une surface horizontale et orientées d'après la boussole. Nous essaierons cette année, de suivre son conseil, au moins dans une de nos classes qui dispose d'un local spacieux. Nous faisons aussi le projet de construire des maquettes de villages, appartenant à des régions climatiques différentes. L'inclinaison du toit des maisons, nous servira d'indice pour apprécier en gros, le degré d'humidité ou de sécheresse du pays.

Avant de terminer, nous voudrions faire une remarque d'ordre général, concernant l'application du travail manuel à l'enseignement d'une science: il est nécessaire que ce travail soit en liaison intime avec la structure de cette science. Avec sa psychologie, pourrions nous dire. L'idéal serait de faire revivre à nos enfants la démarche intellectuelle qui guida nos ancêtres, quand ils jetèrent les premiers jalons de la physique ou de la géographie. Cet idéal est difficile à atteindre, mais il est peut-être possible de faire saisir concrètement à nos élèves, quelques-unes des données essentielles de la science que nous voulons leur enseigner, au lieu de leur faire apprendre des résumés abstraits, résidus morts et inassimilables.

H. LEVEQUE et M. VIDAL.



ÉCOLE PUBLIQUE ET ÉDUCATION NOUVELLE

en Suisse romande

A PRÈS un demi-siècle, au cours duquel les relations entre théoriciens de l'éducation nouvelle et praticiens de l'école publique n'ont pas toujours été empreintes de la plus parfaite courtoisie ni de la plus chaude cordialité (les premiers étaient parfois injustes à l'égard d'hommes qui travaillaient dans des conditions difficiles et ceux-ci, souvent, d'une susceptibilité excessive), les instituteurs primaires de la Suisse romande (S.P.R.), réunis en congrès à Lausanne, en juin dernier, ont décidé de mettre fin à cette guerre froide.

Le Rapport général, rédigé d'après les rapports, pour la plupart très approfondis et tous très médités, des 18 sections de la Société, et les réponses de 115 collaborateurs individuels à son questionnaire, par M. Adolphe Ischer, directeur des études pédagogiques à Neuchâtel, constate, à la page 41, que les maîtres de l'école publique « suivent presque tous et peut-être sans s'en rendre compte les tendances de l'éducation nouvelle » (ce que démontrait d'ailleurs l'exposition organisée à l'occasion du congrès) ; et déclare, à la page 104, que « l'éducation nouvelle, c'est l'idéal que doit adopter l'école publique et dont ses serviteurs doivent s'inspirer ».

L'auteur du Rapport s'applique, avec perspicacité et franchise, à marquer les points sur lesquels l'accord est déjà réalisé entre les deux parties, ceux sur lesquels il est réalisable et ceux sur lesquels il ne peut pas se faire : « Il ne s'agit plus de donner de vagues apaisements à ceux qui sont pour et à ceux qui sont contre (...). Il nous faut écarter impitoyablement celles des exigences de l'éducation nouvelle qui nous paraissent prématurées et dangereuses (...) nous entendre sur quelques thèses franchement exprimées qui ne donnent pas lieu à des interprétations divergentes (...) et mettre tout en œuvre, avec l'appui des parents et de la presse, pour opérer les réformes législatives qui permettraient d'appliquer, le plus intégralement possible, les thèses adoptées. » (p. 47).

Mais, parmi ces « exigences de l'éducation nouvelle », les seules qui soient écartées sont celles que les plus récents philosophes de cette éducation eux-mêmes rejettent comme équivoques ou aberrantes : Cette notion extérieure et superficielle de l'activité, par exemple, courant aux U. S. A. et ailleurs, selon laquelle l'élève est actif dans la mesure où il travaille de ses mains (dessinant, modelant, construisant) ; contresens auquel le Rapport oppose judicieusement que, même dans une leçon « didactique », l'élève peut être actif, si seulement l'exposé du maître répond en lui à un authentique désir de savoir ou de comprendre, et qu'en définitive l'école active c'est celle — là seulement — où l'activité de l'élève répond constamment à ses besoins de croissance. Ou encore cette réaction excessive

contre le dogmatisme et l'autoritarisme de l'école traditionnelle, l'école libérale : le maître assistant, sans intervenir, au « déploiement de la libre activité de l'enfant », conception qui, supprimant l'hétéro-éducation au profit (?) de l'auto-éducation, équivaut à nier purement et simplement l'action éducative de l'adulte.

Le congrès ne demande donc pas la suppression de tout programme, mais des programmes dont la structure et le contenu répondent aux intérêts et à la forme d'esprit de l'enfant ; programmes que le maître sera, non seulement autorisé, mais invité à interpréter librement, pour les adapter (l'enfant, l'élève étant des abstractions) à la forme d'esprit et aux intérêts des élèves qu'il a devant lui ; et qui peuvent différer considérablement, entre enfants de même âge, d'une année à l'autre ou d'une localité à l'autre.

Sur la question centrale : intérêt ou effort ? la position des instituteurs romands est conforme, aussi, à celle des plus perspicaces parmi les protagonistes de l'éducation nouvelle : à celle de John Dewey, dans une étude qui eut le mérite de poser le problème en ses termes précis, à celle de Marc-André Bloch, dans son admirable *Philosophie de l'éducation nouvelle*, à celle du premier directeur de l'École des Roches, Georges Bertier (« le maximum d'intérêt pour le maximum d'effort »). Ils se rendent parfaitement compte que, si l'on se maintient sur le plan des intérêts immédiats ou spontanés de l'enfant, on ne l'élève pas ; et qu'il faut donc faire appel à l'intérêt médiat ou dérivé. Mais un intérêt dérivé n'est pas nécessairement extrinsèque, extérieur à la personne ; il peut, lui aussi, être intrinsèque, c'est-à-dire irradié par les intérêts les plus centraux de la personne en devenir ; et l'art pédagogique consiste précisément à rattacher, non pas superficiellement, mais profondément, aux besoins de croissance de l'enfant ou de l'adolescent, le plus grand nombre possible des activités scolaires indispensables à l'assimilation des connaissances ou des techniques, en soi sans intérêt pour lui, figurant au programme.

Ce sont donc, en définitive, toutes les positions caractéristiques et essentielles de l'« éducation nouvelle » qui sont déclarées, non seulement admissibles en théorie, mais praticables et, en plus d'un lieu déjà, pratiquées dans les classes de l'école publique. La fin assignée par le rapporteur à l'éducation : l'information en l'adolescent de la personne communautaire, « la personne intégrée dans la communauté » (p. 106) est celle même qu'assignent à l'action éducative des parents et des maîtres, les plus actuels parmi les théoriciens de l'éducation nouvelle. Or, cette fin admise, tout ce qui vaut parmi « les exigences de l'éducation nouvelle » en découle nécessairement : primat de l'éducation sur l'instruction ; éducation à la liberté par la liberté ; école-communauté ; principe fonctionnel et méthodes actives. Et la classe devient, conformément au vœu de Dewey, de Decroly, de Kerschensteiner, de M^{me} Montessori, de Claparède et de Ferrière, bref, de tous les fonctionnalistes, le lieu où l'adolescent se prépare à la vie en vivant une vie complète : « Les valeurs morales doivent être vécues plutôt qu'enseignées. L'éducation morale consiste à offrir un large champ d'exercice aux tendances de l'enfant (...). Les forts aident les faibles. On voit même des aînés travailler pour la collectivité enfantine tout entière (...).

Ainsi le jeune prend goût à l'effort gratuit (...) il acquiert une haute idée du service, il connaît le sens de l'existence... » (p. 65).

On ne perd pas de vue pour autant les nécessités de l'ordre politique : l'école publique doit aussi informer en l'adolescent le citoyen. Mais ils sont persuadés que c'est en promouvant la personne qu'ils assureront au pays les citoyens dont il a besoin ; la forme suprême de la vie politique étant le service, librement assumé par chaque citoyen, des valeurs de culture dans la défense et l'illustration desquelles la communauté à sa fin et sa raison d'être : « L'éducation nouvelle permet, mieux qu'une autre forme scolaire, l'éclosion de la spontanéité chez l'enfant et sa formation morale personnelle (...) et pourtant il se trouve que, voulant moins préparer l'enfant à la société, elle l'y prépare mieux (p. 62). Nous prétendons qu'une école véritablement fonctionnelle sera la plus sûre garantie de cette forme de gouvernement à laquelle nous sommes attachés, la démocratie » (p. 78). L'école de la personne est ainsi l'école que requiert la démocratie, étant la plus propre à la défendre contre la grégariation (*Verfassung*) ;

« car là où l'homme veut être total, l'Etat ne sera jamais totalitaire » (p. 46).

Si les instituteurs de la Suisse romande entendent mettre fin à « cette opposition stérile entre l'école traditionnelle et l'éducation nouvelle, qui n'a plus aucun sens » (p. 104), ils ne prétendent pas, pour autant, que celles de ses exigences qu'ils reconnaissent comme légitimes soient toutes, actuellement, réalisées ni même réalisables dans les classes de l'école publique ; ils affirment seulement qu'elles pourront l'être, dès qu'on le voudra sérieusement. L'éducation nouvelle, encore une fois, c'est pour eux l'idéal qui doit et peut être adopté par l'école publique : « De nombreux obstacles le rendent encore insaisissable et lointain. Ils dérivent presque tous du statut légal et coutumier de l'école publique, et par là même ne sont pas insurmontables » (p. 104).

Les réformes de structure auxquelles leur paraît subordonnée « la pénétration de l'esprit de l'éducation nouvelle dans l'école publique » sont énumérées aux pp. 106-8. Les principales sont :

Une meilleure préparation des futurs instituteurs ; par quoi ils entendent, au terme d'études de culture générale, équivalentes à celles d'un bachelier, une formation professionnelle approfondie, sur le plan scientifique et pratique, complétée par des stages dans des classes expérimentales.

L'ouverture de classes expérimentales, ou classes d'essai : « l'essai officiel, dans des classes des diverses régions des cantons romands, des techniques et de l'esprit de l'éducation nouvelle ».

L'organisation de cours de perfectionnement et de stages, pour les maîtres déjà en fonction.

La révision des plans d'études, à la lumière des acquisitions récentes de la psychologie et de la pédagogie expérimentales ; l'établissement d'un programme minimum, ou programme de base, seul obligatoire ; pour le programme de développement, de simples suggestions ; ces plans d'études devant, par ailleurs, tenir la balance égale entre l'activité intellectuelle, l'activité physique et manuelle, l'activité artistique, et la formation morale et civique.

La réforme du système des examens. En effet, tant que l'école devra préparer ses élèves à un examen-récitation, il lui sera impossible d'ordonner son travail conformément aux exigences du principe fonctionnel et du principe d'activité.

La diminution du nombre et de la fréquence des notes, la fonction essentielle du maître n'étant pas de mesurer le savoir de ses élèves, mais de l'accroître ; et la note à jet continu n'altérant pas moins gravement l'esprit de l'institution scolaire que l'examen-déballage.

La limitation à 25 du nombre des élèves par classe.

Une amélioration de l'équipement technique (locaux, mobilier et matériel scolaires), car l'éducation nouvelle est à la fois esprit et techniques...

Mais, quelque importance qu'ils attachent à ces diverses réformes, ils n'oublient pas que l'esprit seul vivifie, et par le facteur essentiel est et restera toujours « le rayonnement de la personne même de l'éducateur ». (Cf. p. 67 : « Le maître n'enseigne pas ce qu'il veut, ni ce qu'il sait ; il enseigne ce qu'il est. ») Ils proclament, notamment, que l'esprit de la pédagogie nouvelle, fondée sur l'étude psychologique de l'enfant et de l'adolescent, ne vivifiera l'école publique que dans la mesure où le corps enseignant se tiendra au courant de tout ce qui, dans le domaine de la psychologie générale, de la pédologie et de l'hébélogie, peut guider ou éclairer l'éducateur ; et où, dans un esprit de collaboration et de service, les maîtres constitueront librement entre eux des groupes d'étude ou des communautés de travail, pour confronter leurs expériences et analyser ensemble les causes de leurs succès et de leurs insuccès.

Convaincus en outre que ni l'école, ni la famille, ne peuvent s'acquitter de leur tâche éducative en s'ignorant l'une l'autre, moins encore en se critiquant ou en s'incriminant mutuellement, ils souhaitent expressément « une collaboration plus profonde entre la famille et l'école » ; et estiment que c'est à celle-ci de faire le premier pas : « Cette collaboration devra être recherchée par l'instituteur ».

Ils se rendent compte, enfin, que l'école et la famille ne sont pas les seules puissances dont l'action formatrice s'exerce sur le « petit homme » ; et que leur influence, quand bien même elle serait de même sens, risque toujours d'être compromise ou gauchie par l'influence de ce qu'on peut appeler l'ambiance générale ou les mœurs. C'est pourquoi ils estiment indispensable de gagner l'opinion publique à cette façon nouvelle de comprendre la préparation de l'enfant à la vie et à ses responsabilités, et préconisent « l'information tenace et constante du grand public et des autorités législatives quant aux exigences de l'éducation nouvelle ».

Le Rapport que je viens d'analyser me paraît inaugurer, de la façon la plus heureuse, cette indispensable campagne d'information ; et le moins qu'on puisse dire, c'est que les maîtres d'école de la Suisse romande ont désormais dans leur jeu une carte maîtresse : leur accord avec les théoriciens les plus lucides de l'éducation nouvelle. Ceux qui, par scepticisme ou manque de générosité, freinaient systématiquement tout essai d'améliorer l'institution scolaire ne pourront, du moins, plus leur opposer cet argument (qui ne manquait pas d'une certaine pertinence) : Que les éducateurs, d'abord, se mettent d'accord entre eux !

Louis MEYLAN

professeur à l'Université de Lausanne.

MÉTHODES ACTIVES

ET DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE MORALE

L'ÉDUCATEUR qui veut voir clair en un pareil sujet se trouve, dans sa documentation et dans l'expression de ses idées, aux prises avec deux vocabulaires : celui des psychologues et celui des moralistes. Les premiers appellent progrès libérateur et régression ce que les seconds appellent bien et mal. Il suffit de savoir que les méthodes actives d'éducation ayant pour fondement la connaissance psychologique de l'enfant, les deux vocabulaires peuvent s'éclairer l'un l'autre au lieu de s'opposer. L'éducation de la conscience morale a besoin d'être éclairée par la technique du psychologue.

Gesell dans « L'enfant de 5 à 10 ans » reconnaît que l'esprit est un système extraordinairement complexe dont on ne peut détacher les attributs moraux, aussi pour évaluer la signification morale de la conduite de l'enfant il faut le considérer dans tous ses attributs plutôt que dans sa conscience seule.

Nous prendrons dès lors « conscience morale » dans un sens large, comme étant la voix de l'esprit qui, en nous indiquant qui nous sommes, nous montre en même temps ce que nous devons faire et comment nous devons le faire pour devenir nous-mêmes.

L'enfant, si petit qu'il soit, n'est pas un animal, c'est un être humain qui présente des caractéristiques spéciales : « Il naît, dit Gesell (op. c. p.425), avec certaines dispositions et possibilités qui subissent de jour en jour et de mois en mois une organisation progressive. »

Parmi ces possibilités la principale est d'avoir une vie intérieure, un jugement libre, une conscience morale qui permette d'éclairer du dedans, à la lumière de l'esprit, toute la conduite, afin de la dégager de l'emprise biologique. Passions, instincts, pulsions de toutes sortes sont progressivement organisés par la conscience morale en vue de devenir le clavier des vertus ; sinon, désorganisés, ils deviennent des vices.

Au début la conscience morale n'est donc qu'une possibilité. L'enfant de huit semaines qui répond par son sourire au sourire radieux de sa mère reflète à sa façon la conscience joyeuse que sa mère a de constater que son enfant lui aussi est un petit homme, capable d'esprit.

L'enfant de 2 ans 1/2 qui se trouve aux prises avec une alternative a une façon à lui d'essayer les deux possibilités. Il veut agir à sa guise, et il n'écoute pas les louanges et les blâmes.

A 3 ans il aime à choisir et à plaire, il demande : « c'est bien comme ça, dis ? »

A 9 ans il est ulcéré par une punition injuste et il sait dire : « dégoûtant », « pas juste », « c'est bien ma veine ».

L'enfant de 9 ans accepte bien une plaisanterie faite à ses dépens, il évalue le comportement des autres enfants. Alors sa conscience morale a acquis sa caractéristique principale qui est liberté personnelle et intérieure de jugement.

La vie morale de l'enfant, cette vie qui lui permet de dépasser l'ordre biologique, est éclairée par une conscience, mais cette conscience ne devient libre et maîtresse de ses jugements que très progressivement.

En grandissant, c'est à travers les mots et bien davantage à travers les attitudes profondes de ses parents et de son milieu que l'enfant découvre plus ou moins ce qu'il doit devenir.

Une vieille histoire nous raconte qu'un enfant manifestant vivement à table ses préférences, son père lui dit : « C'est chose misérable que de se rendre esclave d'une confiture ! » Et l'enfant répliqua : « Vous avez bien votre tabatière. » Alors le père, après un silence, prend la tabatière et la jette au feu en disant : « Fini l'esclavage ! » L'enfant de l'histoire devint plus tard un homme remarquable. L'exemple de son père a sûrement agi sur lui plus que tous les discours. Les mots ne sont rien, s'ils ne correspondent pas à la réalité intérieure et vécue. Les enfants, sensibles à ce qui se voit, beaucoup plus qu'à ce qui se dit ou à ce qui s'écrit, regardent chaque geste des grandes personnes et jugent à coup sûr la valeur de ce qui est derrière ce qui paraît. Ce qui agit sur le développement de la conscience morale de l'enfant ce n'est pas ce qu'à l'adulte, ce qu'il possède de richesses, voire de « bonnes manières », c'est ce qu'il est réellement. Le film italien « Les enfants nous regardent » et le film anglais « Première désillusion » illustrent ces conclusions des psychologues. Anna Freud a entendu cette conversation entre deux enfants peu après la guerre : « J'ai pris un fusil et je voudrais bien tuer John, avoua l'un. Mais on dit que si on tue on va en prison. » L'autre haussa les épaules d'un air supérieur : « Idiot ! Tu n'as qu'à décider que John est Allemand. Tu le tues et on te donne une médaille. »

Un tel dialogue montre que ces deux enfants n'étaient pas nés à la conscience d'une vie morale. La société avait appris au premier enfant qu'il y avait faute là où il y avait sanction, — ce qui est assez court — ; et au second que tout était une question d'étiquette dans un monde où les valeurs humaines étaient sacrifiées aux valeurs biologiques et où la guerre avait amené à des conduites infra-humaines faisant échec à une conscience morale évoluée. Ces deux enfants n'avaient jamais été guidés dans l'art de sublimer leurs instincts agressifs et leur conscience morale, embryonnaire, ne savait intégrer leur passions en désordre à leur personne, en vue d'une conduite plus humaine.

Les enfants ont donc besoin d'une éducation de leur conscience morale.

Cette éducation est plutôt négligée la plupart du temps dans les mé-

thodes traditionnelles. En effet, si on s'en occupe, elle se fait principalement par le discours, la punition et la récompense, le culte de l'obéissance et de l'effort pour l'effort ou la rétribution.

Or les paroles de l'adulte, trop nombreuses, expriment la plupart du temps des préceptes négatifs, des interdictions, de moralisme insipide.

De tels discours arrivent à lasser l'enfant et à le fermer, surtout lorsque l'exemple ne correspond pas rigoureusement aux mots.

La conscience morale de l'enfant se forme par les actes moraux qu'elle engendre et qui l'engendrent. Ce n'est pas avec des interdictions de toutes sortes qu'on met l'enfant à même de faire un acte moral.

D'autant moins qu'aux interdictions s'ajoutent des punitions en cas d'infraction. Souvent ces punitions mal appliquées donnent un sentiment de culpabilité exagérée qui paralyse encore davantage.

Le culte de l'obéissance vient renforcer les automatismes et confirme le rapport de maître à esclave qui s'établit entre adulte et enfant. L'obéissance éteint les initiatives et elle se trouve être une garantie contre la liberté qui est soit-disant mauvaise. La conscience morale n'a dans ces conditions qu'à refléter le plus exactement possible la loi imposée par l'adulte ; la seule part de personnalité qui reste à l'enfant est vouée au culte de l'effort demandé pour exécuter les choses parfaitement ennuyeuses exigées par l'adulte qui à ce propos surtout fait appel à la conscience de l'enfant.

Et voilà le bon enfant qui fait consciencieusement le travail ordonné, qui est le 1^{er} en classe, et dont la conscience morale est faite de cadres sociaux, mais vides.

Aura-t-il fait pour cela un seul acte moral ? Un acte qui jaillisse de lui et qui accroisse vraiment les dimensions spirituelles de sa conscience ? C'est la question qui peut se poser.

Car un acte moral, celui qui éveille vraiment la conscience morale, comprend au moins quatre attitudes fondamentales que néglige trop souvent l'éducation traditionnelle : affirmation personnelle, liberté d'initiative et de spontanéité, humilité devant le réel et élan spirituel.

Or ces quatre composantes qui façonnent du dedans et par leur exercice même la conscience morale de l'enfant, sont caractéristiques de l'éducation active qui pense que ce n'est qu'en agissant moralement qu'on développe la conscience morale, comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Pour avoir conscience d'une vie morale, c'est-à-dire intérieure et vraiment humaine, l'enfant doit être à même de s'affirmer personnellement sans crainte de brimade, d'agir avec toute sa puissance d'aimer sans crainte de moquerie, de mettre toute sa joie dans l'effort qui l'intéresse sans redouter le moralisme.

L'enfant qui s'affirme dans des créations artistiques, qui, dans une assemblée de classe, dégage hardiment son point de vue, prend conscience de mener une vie morale, c'est-à-dire vraiment humaine, raisonnable. Ne serait-il pas stupide de retarder jusqu'à l'adolescence de tels actes ? Le petit enfant en étant parfaitement capable et plus capable même parce que très équilibré, pourquoi le frustrer d'expériences nécessaires qui doivent commencer le plus tôt possible ?

La deuxième attitude fondamentale d'un acte moral c'est la liberté.

Nous savons qu'à l'école active la liberté est vraiment le but à atteindre, mais par des actes libres. La discipline répressive qui fausse la conscience (— on peut tout faire pourvu qu'on ne soit pas pris —) est remplacé progressivement par une discipline intérieure librement consentie. Plutôt que d'obéir aux autres, l'enfant est amené à s'obéir à lui-même ; et n'est-ce pas le sommet de la liberté d'obéir toujours à ce qu'on a de meilleur et de plus spirituel en soi ?

Seul un milieu épanouissant et authentique peut aider l'enfant à sa libération intérieure. Parents et éducateurs savent alors ménager des occasions de choix et considérer certaines erreurs inévitables comme des expériences malheureuses certes, mais dont on peut tirer profit.

A l'école active véritable l'enfant ne doit pas perdre son temps à attendre le maître si celui-ci est en retard, il doit savoir de lui-même où travailler, quand travailler, comment travailler ; tout ceci suppose une certaine indépendance vis-à-vis de l'adulte, une marge d'initiative et de liberté assez considérable. Quant au contrôle du travail, c'est le groupe qui veille à ce que le travail commencé soit achevé et bien achevé.

C'est ici que s'amorce la troisième composante d'un acte moral qui est l'humilité devant le réel. L'école active a un souci primordial de vérité en tout. Un travail n'est pas fait pour avoir une bonne note, mais pour être vrai, c'est-à-dire, fidèle au réel ; une action n'est pas faite pour être vue et approuvée par les grandes personnes, mais pour créer l'harmonie avec soi-même et avec le groupe.

Ce souci de vérité en tout entraîne une grande simplification de la vie affective, — où tout est en ordre, parce que en lumière —, une très grande probité dans la vie intellectuelle, — où tout est exact parce que vrai. Que l'enfant prenne tout le temps qu'il lui faut pour faire son travail, pourvu qu'il le fasse bien. Pour ce qui est de la vie affective, il arrive un moment où naturellement l'enfant se pose des questions. Alors la conscience morale ne gagne-t-elle pas à savoir dès qu'il le faut la réponse rigoureusement vraie à toutes les questions qu'elle se pose. Il paraît facile de dire qu'il faut toujours répondre la vérité aux questions des enfants, mais dans la pratique c'est difficile, car il faut que l'adulte soit libéré lui-même des complexes qui peuvent le troubler et informé de suffisamment de choses pour pouvoir répondre avec aisance, sûreté, clarté.

Qu'il s'agisse pour l'enfant de mesurer la longueur de la salle de classe ou de prendre conscience de la façon dont il est venu au monde, il faudrait que les deux réponses, celle qu'il trouve et celle qu'on lui donne, aient la même netteté, la même simplicité, la même objectivité, avec en plus dans la seconde le sens du mystère de la vie, mais mystère robuste et plein de santé.

L'enfant a une nature forte et riche qui n'est pas faite pour une obéissance morose. Il ne faut pas étouffer sous l'avalanche des méthodes passives l'élan spirituel qui l'anime et ne demande qu'à grandir, cet élan qui est la dernière composante d'une conscience morale épanouie.

Pris entre le pouvoir de ses instincts et l'autoritarisme de la pression sociale des parents et du milieu, l'élan spirituel profond de l'enfant doit savoir s'accroître du dynamisme des forces inférieures et des indications valables de l'autorité sans perdre sa valeur unique.

L'école active respecte et développe chacun dans la ligne de sa per-

sonnalité propre, dans le sens de sa plus grande générosité, parce qu'elle est à base d'éducation fonctionnelle.

On voit tout le détachement qui est alors demandé aux adultes. Ils se fient à la conscience morale des enfants, ils y croient. Ils n'imposent pas à cette conscience des limites utilitaires ou des culpabilités pesantes. Loin de mesurer les initiatives de la conscience morale ils la maintiennent dans son dépassement des frontières artificielles et dans son ouverture vers l'avenir.

Si l'enfant a des préjugés contre untel parce qu'il est Russe ou Chinois ou simple ouvrier, cela vient des préjugés de son milieu, mais pas de sa conscience à lui.

L'école active développe une conscience sans frontière parce qu'elle a le souci d'aider simplement à devenir humain.

L'école active supprime l'antagonisme entre maîtres et enfants et facilite ainsi des actes de coopération créateurs d'une conscience morale, accueillante et généreuse.

L'école active libère la conscience morale de l'enfant si souvent esclave des préjugés de classe, elle la libère de l'angoisse sociale, d'une culpabilité à retardement, de la contrainte du passé mort. Elle libère pour mettre à même de faire des actes à valeur universelle et désintéressée, capables de faire progresser l'humanité et de la mettre à même de fournir, suivant le mot célèbre de Bergson, l'effort nécessaire pour que s'accomplisse, jusque sur notre planète réfractaire, la fonction essentielle de l'univers, qui est une machine à faire des dieux. L'école active, certaine que l'homme passe l'homme, sait favoriser dès l'enfance la suprême instance de la conscience morale qui est de reconnaître, à la voix du héros et du saint, qu'il y a des fidélités qui valent plus que la vie.

PIERRE JOURNET.



« L'enseignement doit être fonctionnel ; et, dans la mesure où il l'est, c'est-à-dire où il est organisé, au cours des diverses phases de son développement, en fonction des besoins du développement de l'adolescent, ce dernier y répond avec son activité. L'élève est alors l'agent principal de son instruction, et son activité forme non seulement sa raison, mais aussi son affectivité et sa volonté. Quant au maître, sa fonction se borne donc, pour la plus grande partie de sa leçon, à diriger et à stimuler assez discrètement cette activité. « Je t'ai attablé, il t'appartient maintenant de te nourrir toi-même » (Dante). En outre, ces mets seront des aliments plus appétissants pour l'écolier s'il peut manger « à la carte », c'est-à-dire s'il peut choisir sur une liste de propositions faites par le maître, les sujets qu'il désire étudier. »

L. MEYLAN (Le programme fonctionnel de l'école culturelle, in *Scuola e Città* (1950, n° 10).

LE PROBLÈME PÉDAGOGIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE CURE POUR ENFANTS

(suite et fin)

II — REACTIONS DE L'ENFANT A LA VIE COLLECTIVE

L'ADMISSION dans un établissement sanitaire provoque toujours chez l'enfant un choc affectif, non seulement parce qu'elle marque la rupture brutale avec tout ce qui constituait le cadre habituel de son existence, mais surtout parce qu'elle le place dans un milieu trop particulier et totalement imprévu, auquel il n'a pas été préparé ou sur lequel il a parfois été délibérément trompé.

Toutefois, pour être la plus violente, disons la plus spectaculaire, la manifestation initiale de ce choc, assez vite surmontée, ne reste généralement pas isolée. Elle n'est souvent que le début d'une crise, qui se prolonge pendant des semaines, ou s'étend même sur toute la durée du séjour, et qui risque d'avoir de graves répercussions sur le psychisme, le caractère et le comportement social de l'enfant. Le premier contact avec l'établissement ne représente en effet qu'un acte de renoncement ; les contacts ultérieurs sont un acte d'accueil.

Il est tout à fait exceptionnel d'observer chez le nouvel arrivant le désespoir irrémédiable, qui obligerait à décider le retour dans sa famille. Lorsqu'il existe, il n'est dû qu'à l'attitude des parents qui ne comprennent pas la nocivité des adieux qui s'éternisent. Habituellement l'enfant ne manifeste son chagrin, de façon plus ou moins dramatique, que durant les premières heures qui suivent la séparation, et, dès le soir même ou le lendemain de son arrivée, il s'incorpore à la vie de la communauté.

Cette acceptation n'est d'ailleurs que toute extérieure et ne doit pas faire illusion sur son sens véritable. Elle ne signifie nullement adaptation et c'est précisément l'erreur de beaucoup d'établissements de considérer la valeur de leur organisation sur cette facilité de l'enfant à se consoler. L'enfant qui ne s'adapte pas ne traduit pas son hostilité aux conditions de vie qui lui sont offertes par des gestes de révolte. Il se soumet d'ordinaire à la discipline, mais extériorise son refus par des attitudes d'opposition, dont les multiples formes infiniment complexes et variées échappent le plus souvent à la compréhension de son entourage.

Ces attitudes d'opposition s'expriment chez certains par des troubles physiologiques dont l'importance et la signification ne doivent pas être méconnues, en raison des abus thérapeutiques ou disciplinaires que l'ignorance de leur cause réelle risque d'entraîner de la part du personnel chargé de la surveillance de ces enfants. L'étude de ces troubles n'entre pas dans le cadre de cet article. Signalons toutefois qu'il se traduit par des phénomènes généraux, notamment le décalage ou l'irrégularité de la courbe thermique ; des phénomènes dyspeptiques, anorexie, dysphagie généralement sélective, aérophagie, vomissements plus ou moins conscients et provoqués ; des phénomènes nerveux, troubles du sommeil, inhibition sphinctériennes, énurésie.

Plus souvent, c'est par des troubles *caractériels* ou *psychiques* que l'enfant manifeste son opposition. Mais il faut savoir que ces troubles s'installent progressivement et n'apparaissent qu'assez tardivement. Cela tient à ce que l'enfant normal ne connaît pas l'appréhension objective. L'acte de renoncement lié à la séparation n'atténue en rien son sens du réel et, loin de s'enfermer dans une résignation passive, il continue d'exprimer, dès son arrivée, son désir d'échanges et d'accords avec les êtres et les choses. Cet état psychologique mérite d'être particulièrement souligné, car il démontre l'intérêt de l'accueil qui sera fait aux aspirations naturelles de l'enfant ; il démontre également l'influence profonde qu'exercera sur lui la collectivité, dont l'organisation, pour avoir quelque valeur, doit répondre à tout instant à ses besoins, donc à l'effort qu'exige son adaptation.

De cette rencontre dépend son comportement ultérieur. Provoque-t-elle un échec affectif ? C'est le repliement vers une attitude de refus, qui, selon l'intensité de l'échec, se traduit vis-à-vis du nouveau milieu par le détachement ou l'opposition.

Au premier stade, rebuté par le mépris, l'injustice, ou simplement l'indifférence, l'enfant se réfugie dans l'isolement, abandonnant l'initiative et la lutte, recherchant la solitude, les jeux paisibles, ou, dans les activités communes, les rôles passifs. A un degré de plus, sous l'effet d'une discipline trop autoritaire, d'humiliations répétées, de brimades, il s'éloigne davantage de ce qui lui rappelle la défaite et s'installe dans un sentiment d'infériorité qui se systématisé progressivement, puis se fixe, de façon plus ou moins prolongée, en un complexe, auquel s'ajoutent les réactions secondaires, sentiment d'impuissance et de culpabilité, susceptibilité, conduites de dépendance.

A l'opposé, notamment à l'âge de la puberté, certains sujets réagissent par un sentiment de surestimation de soi, d'autant plus marqué qu'il est généralement encouragé et entretenu par un public de spectateurs admiratifs ou craintifs, et qui conduit à des impulsions agressives, que traduisent l'autoritarisme, l'insolence, un esprit de revendication, un orgueil souvent humiliant.

Toutefois, sans toujours provoquer de tels complexes, qui représente une attitude d'excès, une vie communautaire mal comprise peut retentir sur le comportement de l'enfant par simple omission. Il ne suffit pas en effet qu'elle lui épargne les heurts affectifs, il ne suffit pas que l'organisation de la collectivité ne lui offre qu'une protection passive. La personnalité de l'enfant doit trouver à chaque instant les réponses à ses exigences inexprimées ; elle ne peut se développer dans l'inertie. L'apathie et le conformisme du milieu sont un frein à toute affirmation active et l'inactivité mène à l'engourdissement. L'enfant soumis à un tel milieu devient vite incapable de juger et de décider. Il cherche à se rendre invisible et s'enferme dans un véritable mimétisme psychique qui lui évite tout engagement. Sans la stimulation de l'exemple, il exagère son égocentrisme, devient paresseux, fuit les responsabilités et perd le goût de l'action. C'est un être sans volonté et sans défense.

III — SOLUTIONS

Le remède aux dangers de tous ordres, qui assaillent l'enfant dès le début de son séjour dans un établissement sanitaire, nous semble pouvoir être résumé par la formule suivante : *supprimer les désordres affectifs, donner un intérêt constant à chacune des activités qui lui sont imposées, poursuivre l'éducation.*

Sans doute ne peut-on totalement effacer les chocs affectifs. Au moins pouvons-nous les réduire et en atténuer la portée, en favorisant les contacts sociaux, qui seront adaptés à la réglementation intérieure de l'établissement. Le développement d'une personnalité d'enfant est en effet sous la dépendance des mécanismes sociaux. L'enfant malade ou simplement convalescent, qui, en pénétrant dans l'établissement, abandonne une unité sociale, la famille, doit être aussitôt incorporé à une nouvelle unité sociale. Ce sera le *groupe*, première condition de son adaptation.

Ce groupe doit être constitué dès son admission, c'est-à-dire dès son arrivée au lazaret. C'est une des raisons pour lesquelles nous nous élevons contre la formule du lazaret disposé en boîtes individuels, que l'on trouve dans certains établissements,

et qui, s'il offre les meilleures garanties prophylactiques, représente néanmoins un réel danger moral, en imposant au nouvel arrivant une véritable claustration de plus de trois semaines. Le lazaret, pour répondre à son rôle d'arrêt des maladies contagieuses, tout en ménageant cet aspect psychologique du problème, doit être réparti en sections de trois sujets, le groupe de trois correspondant en effet à la plus petite unité sociale organisée. A l'établissement même, les groupes peuvent et doivent être plus importants, sans toutefois réunir plus de dix enfants au-dessous de sept ans et plus de quinze au-dessus de cet âge. Ils doivent avoir une existence autonome et stable, tout en maintenant les contacts avec les groupes voisins, doivent être organisées par les enfants eux-mêmes, qui sauront se partager les responsabilités communes et entretenir l'intérêt.

L'enfant ne doit jamais en effet aborder ni accepter la vie en collectivité comme une contrainte, qui lui serait vite insupportable et le pousserait à des attitudes d'hostilité ou de soumission craintive. La réglementation médicale et les mesures destinées à faire régner l'ordre dans l'établissement ne doivent jamais supprimer en lui la conscience de sa liberté, surtout à l'âge prépubère toujours marqué par un plus grand besoin d'indépendance. Mais cette liberté ne signifie pas oisiveté. Elle doit être organisée et orientée en donnant à chacune des activités qui partagent la journée un intérêt qui efface les rigueurs de la discipline.

L'enfant qui s'ennuie dérive toujours vers l'irrégularité et il est à remarquer que c'est dans les établissements qui n'ont pas su donner d'intérêt à la vie collective que l'on rencontre les enfants les plus turbulents et les plus indisciplinés et que l'on recourt à des renvois. C'est aussi dans ces établissements que régissent les disciplines les plus autoritaires, parce que, entièrement dominées par la suspicion, elles ne peuvent s'appuyer que sur tout un système de sanctions. Le groupe où l'on distribue le plus de punitions n'est pas celui qui rassemble les plus mauvais éléments, mais bien celui qui est confié à l'éducateur le plus incapable.

N'est-il pas pour l'enfant d'intérêt plus vivant que celui qu'il éprouve lorsqu'il est donné d'accroître ses connaissances, son expérience du monde, son sens des responsabilités actuelles et futures, individuelles et collectives ? Et n'est-ce pas en répondant constamment à son désir d'action, en lui offrant les moyens d'exprimer ses goûts et de reconnaître ses aptitudes, qu'on l'aide le mieux à comprendre ce qu'il découvre et à se comprendre lui-même ? C'est là l'unique solution au problème pédagogique que pose l'organisation des collectivités sanitaires.

L'éducation ne peut être réglementée. Elle ne peut être reléguée aux seules heures que laissent dans la journée les exercices considérés comme faisant partie du traitement, puisqu'elle doit à la fois suppléer à l'absence du milieu familial, poursuivre les buts de l'école et maintenir l'influence formatrice de la communauté sociale. L'enseignement peut être adapté aux conditions thérapeutiques de la cure ; mais ce n'est pas l'organiser que de rassembler dans une classe des sujets inégaux, à qui l'on présente une infime partie d'un programme toujours trop vaste pour le temps dont ils disposent, en les livrant par ailleurs à la passivité d'un gardiennage nécessairement édifié sur une discipline étouffante. C'est malheureusement une telle formule que l'on rencontre actuellement dans beaucoup d'établissements sanitaires, où la journée de l'enfant est partagée entre une surveillante, généralement incompétente et inexpérimentée, et une institutrice, qu'il ne voit qu'en dehors des heures de cures, de promenades et de jeux et dont l'action reste limitée à un temps maximum de deux heures.

Voilà pourquoi nous considérons les méthodes pédagogiques traditionnelles comme inapplicables à une collectivité sanitaire. En ne laissant à l'enfant que le droit d'emmagasiner, à moments comptés, des connaissances trop réduites et imposées de l'extérieur, elles ne lui offrent qu'une instruction sommaire, insuffisante à seulement préserver les notions acquises antérieurement. Elle font des exercices scolaires une activité étrangère à la vie de l'établissement, au lieu de l'y inclure, et sont donc incapables de donner à la communauté l'harmonie et l'équilibre, qui rendent acceptables les conditions particulières de la cure et du milieu d'internat. Pour réaliser cet équilibre, il est en effet nécessaire de sans cesse recréer l'union, en mainte-

nant l'enthousiasme de chacun, en respectant les besoins d'expression et de création, qui libèrent l'enfant de ses inquiétudes et de ses peines. Or, ces besoins sont de tous les instants et c'est à tous les instants de la journée qu'il convient d'y répondre. Les règlements médicaux de la collectivité ne constituent nullement une entrave à cette nécessité ; les mesures thérapeutiques ne peuvent être opposées comme une incompatibilité aux activités éducatives, mais, au contraire, elles doivent en devenir l'occasion. Ce résultat n'est possible qu'en étendant aux établissements de cure les *méthodes de pédagogie active*, qui sauvegardent l'autonomie et la liberté de l'individu, en tenant compte de ses intérêts propres et de ceux de la communauté. Elles sont seules capables d'assurer le développement régulier, à la fois intellectuel, moral et social, de la personnalité de l'enfant, en lui laissant, tout au long des activités qui partagent la journée, la possibilité de s'exprimer, de comparer, de juger et de choisir, à la faveur des échanges que permet au maximum la vie en groupes. Elles font des promenades, des exercices de plein air, des jeux, des heures de cure même, les occasions vivantes d'accroître sans cesse les connaissances et l'expérience de l'enfant. Elles n'excluent ni l'enfant isolé, ni l'infirmes, ni l'allongé, à qui elles offrent des techniques variées, adaptées à leurs moyens physiques réduits et propres à satisfaire leur désir d'action et d'enrichissement, aussi vif chez le malade que chez l'enfant sain.

Le problème pédagogique des collectivités sanitaires est donc bien plus qu'un simple problème scolaire. En prenant en charge la santé physique des enfants qu'il reçoit, tout établissement accepte implicitement la responsabilité d'en préserver également le développement psychologique ; mais il faut reconnaître que, livrée jusqu'à présent à des initiatives plus ou moins heureuses, l'organisation intérieure d'une maison d'enfants n'offre que rarement les garanties éducatives que toute famille est en droit d'exiger. Pour faire de la collectivité une communauté vivante, il reste encore bien des lacunes à combler et bien des routines à combattre. L'éducation d'enfants malades ou déficients ne peut être confiée à n'importe qui, mais à un personnel qualifié et expérimenté. Elle exige une collaboration étroite du médecin et de l'éducateur, dont les tâches sont orientées vers un même but, le bien-être de l'enfant d'aujourd'hui et donc de l'homme de demain

Docteur JEAN RAIMBAULT,
Médecin-Directeur
du Préventorium de Mègeve.



ÉDUCATION FAMILIALE

TOI, IL FAUT TOUJOURS TE CÉDER

ILS ne sont pas tous ainsi, il faut le reconnaître, sans quoi la vie familiale deviendrait impossible, et elle n'est déjà pas commode. Mais enfin il y a des enfants de cette sorte, les « enfants qui demandent », qui ont toujours quelque chose à demander, qui demandent avec constance, avec ténacité, avec opiniâtreté, et qui ne cessent de demander que quand ils ont obtenu ce qu'ils désiraient.

A leurs importunités les parents réagissent en gros de deux manières. Ou bien ils imposent le silence aux enfants, d'une façon parfois même brutale. Ou bien ils cèdent, ils capitulent, ils ouvrent la porte, abaissent le pont-levis, laissent les enfants entrer dans la place et s'emparer du butin qui leur faisait envie. Car il s'agit bien, en ces occasions, d'une petite guerre, et d'une victoire à remporter. Et l'enfant, qui est l'agresseur a déjà l'avantage rien que pour cette raison. Il sait ce qu'il veut, il peut user de ces armes puissantes que sont l'insistance, et l'obstination : il met le siège, il use la patience des assiégés, il attaque toujours sur le même point jusqu'à ce que la place tombe.

Et, soit que les parents fassent une sortie énergique et contraignant par la force les enfants à lever le siège, soit qu'ils capitulent, le résultat, le résultat éducatif n'est guère meilleur. Dans le premier cas, ce recours à la force développe chez les enfants l'hypocrisie, le *détour* moral : ils ne se risquent plus à attaquer de front, ils profitent de l'inattention de l'adversaire, ou même, ce qui est le comble de l'art, arrivent à détourner son attention et à agir à gauche pendant qu'ils ont réussi à le faire regarder à droite. Le jeune Tom Sawyer, dont il faut relire de temps en temps les prouesses, était habile à ce genre d'exercice.

Dans le second cas l'enfant perd d'abord ce sentiment de sécurité, qui est entretenu en lui par la constance de l'adulte : le père ou la mère sont des personnes qui d'abord disent non (car ils commencent toujours par refuser) et qui ensuite continuent à dire non, ou au contraire disent oui, ou ne disent ni oui, ni non, ou disent : « laisse-moi tranquille », ou disent : « Il faut toujours te céder ». Alors on ne sait plus et on ne peut plus s'appuyer sur eux, ils sont des roseaux. L'enfant n'a plus confiance en leur constance, et pas davantage en leur force. Et il a besoin de leur force. Il a besoin d'aimer ses parents, il n'a pas moins besoin de les estimer, de voir en eux, des *personnes*, respectables en tant que telles. Il veut voir en eux une force qui résiste et soutienne, et qui soutienne précisément parce qu'elle résiste. Une mère qui plie, qui cède sans cesse, comme un arbuste, ce n'est pas une vraie mère.

En outre, l'enfant qui demande, et qui finit toujours par obtenir ce qu'il demande, se déforme. Ce n'est pas tant qu'il devienne *exigeant* ce qui après tout ne serait que désagréable à autrui. Mais c'est qu'il perd peu à peu la notion de la valeur de ce qu'il demande. Il risque d'arriver et il arrive, à demander, à demander n'importe quoi, gratuitement, parce qu'il a pris l'habitude de demander, de demander ce dont il n'a aucun besoin, parce qu'il est devenu incapable de distinguer ses vrais besoins. Il devient un quémendeur, et il en est qui finissent par ressembler à ces singes qui tendent la patte, avec entêtement, et laissent aussitôt tomber ce qu'on y a remis. Et il vaut sans doute mieux que les enfants n'en arrivent pas là.

Je suppose que mes lecteurs et mes lectrices ont attendu patiemment (je n'en suis pas sûr) jusque-là, et vont me dire, maintenant : « S'il ne faut faire ni ceci ni cela, que faut-il faire ? »

Et précisément je voudrais bien ne pas leur répondre.

Non par mauvaise grâce, ou pour me dérober. Mais si je propose, à ce petit

(pas si petit) mal, un remède, et que ce remède réussisse, ou seulement paraisse bon, j'ai grand peur que le mal continue, et que bien des parents le laissent durer, assurés qu'ils seraient d'avoir le remède sous la main. Comme il leur arrive de donner à leurs enfants des aliments qui ne leur conviennent pas en se fiant ensuite au bicarbonate, à l'huile de ricin, ou au suppositoire.

Mais la vraie raison pour laquelle je ne dis pas ce qu'il faut faire en ce cas, pour laquelle je ne propose pas de remède à ce mal, c'est qu'il n'y en a pas. Une fois que le mal est né, « il germe, il rampe, il chemine », il reparait, alors qu'on le croyait éteint, et sous diverses formes qui le rendent méconnaissables, sauf à des yeux exercés, et il ne disparaît plus.

C'est d'abord que l'enfant a l'avantage, il sait ce qu'il veut, il veut d'abord obtenir ce qu'il désire en remportant une victoire sur ses parents, il veut ensuite tout simplement remporter la victoire. Les parents savent beaucoup moins bien ce qu'ils veulent. Ils savent un peu mieux ce qu'ils ne veulent pas. Ils ne veulent pas, ou beaucoup ne veulent guère que mollement, être vainqueurs, ils ne veulent pas être vaincus, ils ne veulent pas être ennuyés. Ils ne souhaitent que d'être débarrassés du quémendeur qui les importune, comme ils souhaitent d'être délivrés du mendiant auquel ils voudraient bien ne rien donner. Mais dans les deux cas, le moyen le plus rapide et le plus simple d'être débarrassé est de donner, c'est-à-dire de faire précisément ce qu'on ne veut pas.

Faut-il donc renoncer à combattre le mal ?

Il faut faire quelque chose de beaucoup plus habile, il faut l'empêcher de naître.

Il est évident qu'un enfant qui demande, qui réclame (à moins que par ailleurs d'autres troubles permettent de supposer qu'il ait besoin de l'intervention d'un psychiâtre) est un enfant qui a été frustré, un enfant dont les besoins n'ont pas été satisfaits. Que demande cet enfant qui demande ? Un objet, ou une autorisation. Il désire posséder quelque chose que ses parents lui refusent, il désire l'autorisation de faire quelque chose que ses parents ne veulent pas lui laisser faire. Il est donc à présumer qu'il n'a pas eu en sa possession les objets dont il a eu besoin, qu'il a subi une discipline trop contraignante, que ses désirs ont été trop souvent peines. C'est, en bref, qu'il a vécu dans un milieu qui n'a jamais été suffisamment réglé ni ordonné, et c'est toujours à cela qu'il faut en venir.

Je dis que l'enfant qui demande n'a pas eu en sa possession les objets dont il a eu besoin, ce qui signifie qu'on le rencontre quelquefois (rarement) parmi ceux qui ont moins d'objets (de jouets) qu'ils ne désirent, et beaucoup plus souvent chez ceux qui en ont plus. C'est une observation courante que les enfants, gâtés à ce point de vue, à qui des parents ou des amis d'une libéralité imprudente et maladroite ne cessent d'octroyer des jouets innombrables, sont précisément ceux qui ne cessent d'en demander davantage — alors qu'il est manifeste que déjà ils ont trop. N'est-ce pas, en apparence du moins, absurde ? Les besoins de l'enfant ne sont-ils pas complètement satisfaits ?

Mais, précisément, non. L'enfant n'éprouve pas du tout le besoin d'avoir beaucoup. Il a besoin d'avoir les objets dont il a besoin, comme pourrait dire M. de La Palisse, et il a surtout besoin de satisfaire, au moyen de certains objets, certains besoins d'ordre affectif et intellectuel. Quand il en a en mains les objets qu'il lui faut, il ne demande pas du tout qu'on lui en donne d'autres, il utilise ceux-là, il les manipule, les assemble, les ordonne, les fait fonctionner jusqu'à ce qu'il en ait tiré toute la satisfaction nécessaire. Et, pour peu qu'on le laisse observer et réfléchir en paix, il sait très bien ce dont il a besoin, il le fait savoir à ses parents. C'est cela, et cela seulement qu'il faut lui donner, au lieu d'encombrer sa chambre, son esprit et ses mains d'une foule de choses qu'il n'a pas voulues, et qui le gênent, et qui précisément l'empêchent de connaître ses vrais besoins, les lui font perdre de vue, ne lui permettent plus de savoir ce qu'il veut.

Alors, il ne faut donc rien offrir aux enfants ?

Evidemment non. C'est une erreur de la part des parents de croire qu'ils « font

plaisir » à leurs enfants en leur offrant ce qu'ils n'ont pas demandé, en leur « faisant des surprises », en leur offrant un fruit ou un gâteau à n'importe quelle heure du jour (ce qui détraque le fonctionnement de leur appareil digestif) parce qu'ils viennent d'acheter des gâteaux ou des fruits. C'est une déplorable habitude de la part de tant de grandes personnes, allant visiter une famille où il y a des enfants, de croire qu'il est poli, qu'il est nécessaire, d'« offrir quelque chose aux enfants ». D'abord c'est au contraire un manque de discrétion, et donc de politesse, car on ne doit rien offrir à un enfant avant d'avoir au préalable consulté les parents. Et c'est une faute éducative. Les enfants en font quelquefois prendre conscience, même les tout petits, quand on prend la peine de les regarder : il suffit de voir leur air étonné, surpris devant cette surprise, à la vue d'un jouet auquel ils n'ont jamais pensé, dont ils n'ont jamais eu envie, et dont ils ne savent pas d'abord quoi faire, parce qu'il est exactement trop en dehors de leur monde intérieur. Et s'il faut tant les presser pour qu'ils disent : « Merci, Madame », ce n'est pas seulement parce qu'ils ne sont pas encore exercés à ces manifestations extérieures de gratitude, mais c'est aussi sans doute parce qu'ils se demandent pourquoi ils manifesteraient de la gratitude pour ce qui leur fait si peu de plaisir.

L'attitude quémandeuse, si nuisible aux enfants et si désagréable aux parents, vient donc presque toujours de fautes commises par ces derniers. C'est parce qu'ils ont trop que les enfants demandent sans cesse encore, c'est parce qu'on leur a fâcheusement fait prendre l'habitude de toujours recevoir qu'ils sont troublés et déçus quand ils passent une journée sans recevoir, c'est parce qu'on leur a sans cesse donné ce dont ils n'avaient pas besoin qu'ils demandent sans cesse, dans l'espoir de voir enfin satisfaits leurs vrais besoins, espoir toujours de moins en moins réalisé, parce que, de ces vrais besoins, ils sont de moins en moins capables d'en prendre conscience.

La situation est un peu différente, quand l'enfant quémendeur demande la permission de faire ceci ou cela, d'aller jouer, de sortir, de regarder un livre, etc. Il ne souffre pas ici d'insuffisance (car tel enfant sait très bien qu'à ses parents il est inutile de jamais rien demander), ni d'excès (qui n'aurait point de sens). Il souffre, redisons-le encore, d'irrégularités. Il demande des permissions, parce qu'il ne sait jamais au juste ce qui lui est permis, parce qu'un acte lui est permis un jour qui est interdit le lendemain, et inversement, parce qu'il ne rencontre pas chez son père, ou chez sa mère, ou chez les deux, cette constance dont je parlais plus haut.

Et, encore une fois, il ne s'agit pas du tout de fermeté. Il ne s'agit pas de louer les parents fermes qui sont fiers de déclarer que « quand ils ont dit : non, c'est : non ». Il s'agit d'organiser la vie familiale pour n'avoir pas à dire non, il s'agit d'ordonner la vie des enfants pour qu'ils n'aient, que très exceptionnellement, à demander une permission exceptionnelle, et que dans ce cas la permission exceptionnelle, soit motivée par un cas d'espèce (l'arrivée d'un cirque dans une petite ville provinciale, par exemple) qui justifie la demande. Il n'y a pas d'enfants quémendeurs dans des familles dans lesquelles les parents sont libéraux, savent, ont appris grâce à l'observation et à l'amour, ce dont leurs enfants ont besoin et ordonnent leur vie de telle façon que ces derniers, ayant juste reçu ce qu'il leur faut, ne songent jamais à demander avec insistance ce qu'il ne leur faut pas.

ROGER COUSINET.

• INFORMATIONS •

A mois de décembre 1950 ont été organisées au Centre pédagogique international de Sèvres deux journées d'études pour les professeurs d'histoire, concernant leur discipline. Nous croyons devoir, à ce sujet, remettre sous les yeux de nos lecteurs, un extrait d'un article de M. Ad. Ferrière, déjà ancien, mais dont rien n'a vieilli, et qu'il est encore bon de méditer :

Quatre problèmes se posent au maître qui enseignera l'histoire.

a) But de cet enseignement : acheminer l'élève vers la psychologie et la sociologie en tant que sciences théoriques dont la conduite de la vie sera la contrepartie pratique.

b) Moyens de tendre à ce but : étude de la civilisation humaine et des conquêtes de l'esprit humain à travers les siècles.

c) Psychologie de l'enfant : intérêts dominants aux différents âges, puisqu'aussi bien ces intérêts varient et qu'il faut, comme l'a bien montré William James, greffer les intérêts nouveaux sur les intérêts existants.

d) Programme conforme au but, aux moyens et à la psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Considérons comme prouvés les deux premiers points. Il reste à élucider quels seront les deux derniers.

A cet égard, et pour nous en tenir aux grandes lignes, la psychologie montre qu'on peut diviser l'enfance et l'adolescence en quatre phases qui se distinguent l'une de l'autre par les objets et la nature des intérêts dominants.

1. — De sept à neuf ans, l'enfant en est à l'étape des **intérêts immédiats** limités au lieu présent et au temps présent, avec de brèves incursions dans les pays lointains et les temps lointains. Ce sera le moment d'étudier les besoins de l'homme et leur satisfaction (alimentation, habitation, vêtement, chauffage, défense et travail) avec allusions aux solutions que l'homme a adoptées à cet égard en d'autres lieux et en d'autre temps. L'étude des choses concrètes conduira à l'histoire anecdotique des industries humaines, et l'étude des pensées les plus simples de l'homme conduira à celle des créations de l'esprit dans l'antiquité : légendes, contes populaires qui enferment, sous la stylisation de la fiction, quelque haute pensée de beauté, de justice, de vérité et de sacrifices de soi à un idéal.

2. — De dix à douze ans, l'enfant aborde l'étape des **intérêts spécialisés concrets**. Les objets seront les mêmes, mais concrétisés autour d'un être vivant ailleurs dans l'espace (voyages) ou ayant vécu ailleurs dans le temps (biographies). C'est donc le moment d'évoquer les époques disparues en prenant pour centre tel homme, tel héros de préférence, qui y a vécu, y a lutté et y a triomphé des difficultés.

3. — De treize à quinze ans, c'est l'étape des **intérêts abstraits simples**. La raison surgit et relie les phénomènes, mais elle est encore empirique et ne s'élève qu'en partant des faits concrets. La science sociale nous montre comment la latitude et l'altitude d'une région suscitent la flore et la faune que l'on y rencontre ; comment la flore, la faune et le sous-sol conduisent aux industries des habitants ; comment l'industrie détermine le commerce, et ceux-ci entraînent à leur tour les mœurs, les institutions et jusqu'à la religion. Nous sommes, dès lors, au seuil de la psychologie des peuples et de la sociologie elle-même.

4. — Celles-ci culmineront à l'étape suivante. De seize à dix-huit ans, l'adolescent s'élève aux **intérêts abstraits complexes**. D'un coup d'œil, d'ensemble, il reliera entre eux les aspects jusque-là fragmentaires de l'histoire ; il fera ce que l'on a appelé improprement la philosophie de l'histoire ; il vaudrait mieux dire : l'étude de l'évolution de l'homme sous le double aspect de la psychologie et de la sociologie.

Ajoutons que cette vue d'ensemble doit toujours être présente à l'esprit du maître d'histoire. Sans doute n'en laissera-t-il rien paraître aux yeux des enfants ou des jeunes adolescents. Mais cette pensée sous-jacente orientera son enseignement et lui permettra de présenter les phénomènes historiques de telle façon qu'un jour — dans un an, dans cinq ans ou dans dix ans — l'élève soit amené, comme de lui-même, à saisir les grands enchaînements de faits qui sont caractéristiques du progrès humain et que la psychologie et la sociologie lui auront appris à discerner et à mettre en lumière.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

En supplément au « Bulletin officiel de l'Éducation Nationale (14, rue de l'Odéon, Paris 6^e), a paru une brochure

les classes nouvelles.

On y trouve les principes d'organisation, horaires, textes officiels, lançant les expériences de pédagogie active dans l'enseignement du second degré.

Un extrait des rapports répondant au questionnaire proposé aux professeurs en 1949. — Quelques projets de travail. Enfin une bibliographie très succincte d'ouvrages classiques sur les méthodes nouvelles.

L'exposition scolaire annoncée par la section de la Seine du S. N. I. est reportée à une date qui sera fixée ultérieurement.

A PROPOS DE L'ORIENTATION ACTUELLE DE L'HYGIÈNE SCOLAIRE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE EXPRIME SES PROFONDS REGRETS

Sur la proposition de M. Ribadeau-Dumas au nom de la Commission d'Hygiène, l'Académie de Médecine vient d'adopter la motion suivante :

« L'Académie, après avoir procédé à une large étude de la question et après avoir pris contact avec le Ministère de l'Éducation nationale, regrette profondément que l'Organisation d'Hygiène scolaire ait cessé d'avoir une direction médicale, des médecins qualifiés étant seuls à même de formuler et d'appliquer des programmes de nature essentiellement médicale. »

Chaque jeudi à 15 heures — jusqu'au 15 mars — le Théâtre de la Clairière présente son spectacle pour enfants dans l'hôtel des Ingénieurs des Arts et Métiers, 9 bis, avenue d'Iéna, Paris 8^e. Métro IENA. (Sortie côté Musée Guimet).

Ce spectacle réalisé après un an de recherches pour trouver une formule de théâtre profondément adaptée au public enfantin a été conçu et réalisé par une équipe d'instructeurs des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, auxquels se sont joints bénévolement des artistes professionnels, intéressés par cette expérience.

La location des places se fait tous les jours aux C. E. M. E. A., 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris-17^e (ÉTOile 49-56) ou à l'entrée du spectacle.

Prix des Places : Enfants 50 frs ; Adultes 100 frs ; Prix spéciaux par groupes.

Depuis le 4 février les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active présentent chaque dimanche à 15 heures au « Pavillon de Marsan », 107, rue de Rivoli, le spectacle de marionnettes de « La Boîte à Images ».

Retenir les places aux C. E. M. E. A., 6, rue A.-de-la-Forge, Paris-17^e. Téléph. : ÉTOile 49-56 et 49-57.

L'école Decroly « L'Ermitage », fondée par le Dr O. Decroly, en 1907, nous communique :

En réponse au grand intérêt manifesté par le film

Le Jardin d'Enfants à l'Ecole Decroly

(film muet, de 16 m/m, durée 35 minutes), avec notice explicative, réalisé en juin 1950, nous sommes heureux de vous signaler que des copies peuvent en être obtenues, au prix de 2.000 francs belges.

Ecole Decroly « L'Ermitage », 45, Drève des Gendarmes, Uccle-Bruxelles. (Compte chèques postaux Bruxelles n° 149.26).

DEMANDE D'ECHANGE PAR CORRESPONDANCE

Ecole communale, avenue de Stalingrad, Saint-Denis : Classe de garçons et filles (9-10 ans). Cours moyen, 1^{re} année, et Elémentaire 2 et 1, demande échange correspondance avec élèves pratiquant le texte libre (Travail par fiches, géographie locale...)



REVUE DES REVUES

RENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS

Examens : Le « J. O. » du 19 novembre donne « in ext. » l'arrêté du 24 octobre 1950 concernant l'obtention du diplôme de monitrice d'enseignement ménager familial. (Enseignement technique).

« Le Bulletin officiel de l'Education National » du 20 novembre 1950 annonce la création d'un certificat d'études spéciales de pédiatrie et de puériculture. (Enseignement supérieur). (Arrêté du 21 novembre 1950).

PSYCHOLOGIE ET SOCIOLOGIE GENERALES

Psychologie appliquée. Une récente publication trimestrielle dont nous saurons ici la naissance : « La revue de psychologie appliquée », t. I, n°1, oct. 50, intéresse deux groupes bien différents de praticiens : d'une part les psychologues de la profession, orienteurs et psychotechniciens, d'autre part les psychologues cliniciens et les psychiatres. Les deux premières rubriques de cette revue seront habituellement orientées vers l'application sous les dénominations : « Techniques et méthodes en psychologie de la profession et techniques et méthodes en psychologie clinique. » La troisième qui portera le titre de : « Revues générales » présentera sous une forme synthétique et critique une documentation complète sur un sujet précis.

Les articles suivants du N° 1 intéressent plus particulièrement les éducateurs spécialisés : « La notion du quotient intellectuel, sa signification et sa valeur », par J. Perse et « les tests moteurs », vaste revue de la question. (Editions du Centre de psychologie appliquée, 15, rue Henri Heine, Paris-16°.

Enquêtes et recherches : « Comment l'enfant sait classer les objets ». « Enfance », n° 5. Novembre-décembre 50, p. 411 à 433. H. Wallon, en proposant à M^{lle} Ascoli le plan de la recherche qu'elle nous expose avec beaucoup de méthode et de soin, a voulu étudier l'apparition chez l'enfant de l'aptitude à classer les objets et l'ordre dans lequel apparaissent les rubriques correspondantes. L'enquête a porté sur des enfants de 5 à 10 ans, parfois de 5 à 14 et les pourcentages ont été établis sur des groupes de 25 sujets pour chaque

âge. Voici un exemple des techniques utilisées : étant donné trois objets se ressemblant par une seule de leurs qualités, on demande à l'enfant de dire en quoi ils sont semblables. Ainsi : - nuit - encre - charbon, pomme - bille - perle, manège - girouette - toupie, auto - bateau - avion, bois - charbon - essence, vin - encre - eau, sel - sable - poussière, eau - vitre - voilette, bouillon - plume - cheveu.

Il est frappant de voir que la majorité des enfants entre 5 et 10 ans constatent beaucoup plus fréquemment des différences entre les objets qu'ils ne constatent des ressemblances, ces dernières étant parfois dues à des qualités que l'enfant ne sait pas reconnaître dans l'objet (telle la transparence).

PSCHO-PEDAGOGIE NORMALE

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

Dans le cadre scolaire.

Au second degré :

Données psychologiques :

— « La psychologie et la réforme de l'éducation ». M. Debesse, « Cahiers de l'A. N. E. C. N. E. S. », N°3 de 1950, p. 153 à 158, pense que la psychologie peut contribuer à orienter la réforme de notre enseignement du second degré comme elle a si heureusement modelé déjà l'éducation à l'école maternelle. En effet, l'adolescence correspond elle aussi à une réalité psychologique différente à la fois de celle de l'enfance et de celle de la maturité. Tout nouvel effort d'adaptation doit alors permettre d'édifier une pédagogie réellement génétique, correspondant à la psychologie génétique, pédagogie adaptée non à l'adolescence en général mais à des êtres très différents qu'il s'agit d'élever en tenant compte de leurs aptitudes et de leurs caractères. La psychologie doit aussi fournir à la pédagogie une méthode capable de bouleverser notre conception de l'éducation : la méthode expérimentale avec les techniques qu'elle postule.

— « La psychologie au service de l'éducateur ». (ibidem). R. Gal brosse un rapide panorama de l'évolution de la psychologie depuis la fin du XIX^e siècle et montre comment, mise au service de l'éducation, elle transformera cette tâche empirique, hasardeuse, en une tâche réfléchie, mieux consciente de ses fins et des moyens à employer pour y parvenir.

— « Représentants de la pensée pédagogique » : (ibidem). Présentation de Marc-Antoine Jullien, membres de la commission de l'Instruction publique à la Convention nationale, par F. Gaillard, de Dewey, par A.-M. Carroi et de Kerschensteiner, par M. André Bloch.

— « Formation des maîtres du second degré ». Citons notamment le Projet de Lucien Lefèvre auteur de l'ouvrage « Le professeur psychologue », et deux témoignages sur la formation des maîtres en Grande-Bretagne. (Ibidem).

Vues d'ensemble.

— L'organisation mondiale pour l'éducation préscolaire et le Congrès de Vienne (août 1950) : M^{me} S. Herbinière-Lebert, dans « L'Hygiène par l'exemple », n° 2, rend compte de cette importante réunion qui groupe 250 délégués de 23 pays. Les conclusions qu'elle rapporte très succinctement seront publiées sous peu « in extenso » par les soins du Bureau de l'O. M. E. P., 5, rue Las-Cases, Paris-7^e. On trouvera là des indications pratiques concernant la construction, l'équipement et le matériel éducatif des bâtiments d'éducation préscolaire.

Aspects particuliers :

— Education de l'affectivité : « L'éducation sexuelle ». Texte de A. S. Makarenko de l'Académie des Sciences pédagogiques de la R. S. F. S. R. Moscou dans « Enfance » n° 5 (déc, 50).

— Influence de la radio sur l'enfant (ibidem). Relation des études expérimentales tentées en 1950 par une équipe du Centre d'études radiophoniques

de la R. D. F. travaillant en collaboration avec le laboratoire de psycho-biologie de l'enfant.

— **Les bibliothèques : locaux, aménagements, réalisations.** « L'Éducation Nationale », déc. 1950, consacre un numéro spécial (150 frs) à ces questions. Signalons tout particulièrement l'exposé de M. Leriche sur les bibliothèques d'enfants en France et à l'étranger. De très utiles renseignements sur les grandes bibliothèques : bibliothèque nationale, bibliothèques d'enseignement, bibliothèques administratives, parlementaires, municipales et sur les nouvelles formes de la conservation de la pensée : phonothèques, cinémathèques, microfilms, etc., **Éducation du milieu familial.**

— **Colonies de vacances :** « Aspects du problème de l'encadrement ». Bulletin officiel de la Fédération Nationale des directeurs de colonies de vacances laïques (n° 12) et « Vers la spécialisation des moniteurs ». Compte rendu de deux expériences menées par le même directeur : dans l'une chaque moniteur assurait dans son groupe toutes les activités, dans l'autre, chaque moniteur, s'il présidait à la vie matérielle de son groupe, n'avait qu'une seule activité à diriger et pouvait la préparer sérieusement. Les enfants qui ont participé à la première puis à la seconde expérience se sont déclarés très satisfaits de la dernière formule.

— **Camps internationaux :** « Le Bulletin des instituteurs réunis du Grand-Duché de Luxembourg » consacre son numéro spécial de Noël 50 au camp international de Sannem (Luxembourg) qui a rassemblé sous l'égide de la F. I. C. E. (Fédération Internationale des Communautés d'enfants) et le patronage de l'U. N. E. S. C. O. 24 garçons et 18 filles de 14 à 18 ans, tous victimes de la guerre et appartenant à 9 pays différents. Grâce à de nombreux dévouements, dont celui d'éducateurs venus de l'étrangers ce camp qui a duré du 1^{er} au 31 août 1950 a été une fort belle réussite de vie communautaire, une modeste mais efficace contribution à la compréhension internationale et à la paix, tout comme le camp international qui avait été organisé l'année précédente à Moulin-Vieux près de Grenoble.

D'autres part le « Bulletin » rend compte de la 2^e Assemblée générale de la F. I. C. E. qui s'est tenue à Lyon du 24 au 29 septembre 1950.

Orientation professionnelle.

Le Cinéma et l'orientation professionnelle. Sous le titre : « Le Cinéma et l'orientation professionnelle », la revue « La Famille et l'École » (n° 14) organe de liaison entre parents et éducateurs de l'école laïque de la Seine montre le parti que l'on peut faire tirer au grand public de la projection du film : « Échec au hasard » de M. Padeloup, directeur d'école.

DEPISTAGE ET REEDUCATION DES ANORMAUX

— « Les centres d'observation ».

La revue « Sauvegarde de l'Enfance », n° 9-10, nov.-déc 50, a consacré un numéro spécial au problème des Centres d'observation qui devraient être distingués des centres d'accueil pour leur permettre l'étude de l'enfant délinquant et la recherche de toutes ses possibilités. Dans une première partie sont présentés quelques principes qui peuvent servir de base à la technique et aux conditions de l'observation des mineurs. La seconde partie groupe les expériences de Montpellier, de Chevilly-Larne et de Lyon.

Un second numéro nous est promis, qui relatera les expériences étrangères et permettra de dégager une doctrine susceptible d'éclairer et de guider les expériences en cours et de servir de base à des créations nouvelles :

J. D.



l'école nouvelle française

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

Comité Directeur :

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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et FRANÇOIS CHATELAIN

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

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

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

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

ABONNEMENTS 1950-51

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

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements 400 fr. par an.
— de soutien 500 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER 500 fr. —
SUISSE

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

7 fr. suisses

BELGIQUE

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

100 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**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

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

20, Rue Racine

ANGERS - TEL. 22.47