

84
LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'EDUCATION - A 628
UNIVERSITE PARIS 9
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX



L'école nouvelle *française*

Editorial

M.-J. VALLOTTON . L'Ecole Decroly de Saint-
Mandé (Seine).



Notre stage de « La Source »



Stage de perfectionnement :

**LE TRAVAIL MANUEL
DANS L'EDUCATION NOUVELLE**



Informations — Bibliographie

NOVEMBRE 1950

SIXIEME ANNEE

N° 50

L'ECOLE
DECROLY
DE ST-MANDE



« PEU DE MOTS, BEAUCOUP DE FAITS »

Un exercice d'observation avec des animaux empaillés, des plantes desséchées, en dehors de leur cadre, des tableaux ou des dessins, est inopérant parce qu'il ne donne pas à l'esprit l'occasion de recevoir par toutes les voies sensorielles principales, les vrais aspects de la nature.

On ne peut faire à l'enfant des leçons sur les choses sans que les choses soient présentées, sans que tous les enfants ne les manient, ne les sentent, ne les goûtent, ne fassent sur elles de multiples essais.

DECROLY.

1. Les souris blanches
2. Mensuration d'une tortue



Photos
France
Illustration

AMIS

E NCORE une fois la Revue à robe rouge de novembre vous portera l'écho de nos stages de septembre. Journées de travail, d'amitié. Enrichissantes pour nos stagiaires qui repartent avec des projets nouveaux et un renouveau d'enthousiasme. Enrichissantes pour nous-mêmes qui, au cours de l'année, à la rédaction de la Revue, souffrons parfois de devoir nous adresser à des lecteurs lointains.

Mais voici qu'avec le stage ils se rapprochent de nous. Les difficultés de leur vie scolaire quotidienne se précisent ; locaux exigus ou mal installés, matériel insuffisant, milieu parfois peu compréhensif.

Et malgré tout cela voici, nous disent-ils, ce que j'ai essayé de faire à la suite du stage d'il y a deux ou trois ans, ou bien après la lecture de tel article.

Ils exposent, modestement, leurs essais et leurs résultats. Et nous regardons captivés, ce petit cahier de poèmes écrits par ces alsaciennes du C. M. dans lesquels passe tant de joie de s'exprimer spontanément, ou bien cette maquette de géographie en papier détrempe, ces dessins spontanés d'enfants.

Ce qui nous frappe dans ces confidences de stagiaires c'est le progrès humble et profond qui — parfois même à leur insu — se réalise dans le silence de telle petite classe ignorée de tous qui est la leur, qui est la vôtre.

Or ce progrès, c'est, au fond, la seule chose qui compte. Chaque année, le stage nous donne l'occasion de le voir s'agrandir, s'élargir. Chaque année nous vous voyons décidés à faire un pas de plus dans l'éducation nouvelle et votre visage rayonne déjà de ce bonheur que vous allez donner à vos élèves.

Ne doutez pas de vous-même ni de l'immense valeur de votre effort, qui se cache sous des résultats dont vous mesurez mal l'importance.

Chaque année, nous le savons mieux, c'est par vous, par vous seul ou par vous seule, par votre travail personnel et votre confiance tenace que l'école nouvelle avance.

FRANÇOIS CHATELAIN.



L'ENFANT COMMENCE PAR JOUER ET PAR IMITER PUIS IL SE MET EN TÊTE DE CRÉER DES OBJETS UTILES. LAISSONS LE SATISFAIRE EN SON TEMPS CHACUN DE SES DESIRS LEGITIMES. LAISSONS SON IMAGINATION LUI ASSIGNER DES BUTS A ATTEINDRE ET SON INGENIOSITE TROUVER LES MOYENS POUR CELA.

Ad. FERRIERE.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

L'ÉCOLE DECROLY DE SAINT-MANDÉ

Qui se promène un jour de classe aux environs du 98, Chaussée de l'Étang à St-Mandé, peut entendre une joyeuse rumeur sortant d'une maison grise sans apparence, peut observer dans le jardin une troupe de petits jardiniers affairés, peut apercevoir une file d'enfants munis de carnets de notes et de croquis revenant au bercail après un interview où une visite de musée, peut aussi voir une ruée de garçons et de filles vers le terrain de récréation. Celui-ci est la partie du bois de Vincennes qui se trouve en face de la maison de l'autre côté de la chaussée. La sortie se fait dans une joyeuse bousculade, mais elle se transforme sagement en rangs de deux à la grille : personne ne court en traversant, on se rattrape de l'autre côté de la rue ! D'une autre avenue débouchent de plus petits et de plus grands : c'est que l'école a une annexe, notre premier asile étant trop étroit pour contenir ses deux cents élèves. Ce qui frappe, en regardant ces enfants, c'est leur joie de vivre, leur joie de vivre même à l'école. Si notre bâtiment n'est pas luxueux, par contre quelle situation en face du Bois de Vincennes avec ses arbres, son ruisseau et ses têtards, son château historique, son musée du bois, à proximité du Zoo et de son rocher d'observation, du musée colonial, du confluent de la Seine et de la Marne, en plein dans la vie d'une petite ville et pourtant si près du centre de la capitale !

Nos enfants ont, pour le moment, de trois à treize ans, ils sont répartis dans des classes ne dépassant pas 25 élèves, du jardin d'enfants (2 sections) à la 5^e. A partir de la 7^e, une classe de Fin d'Études et une 6^e offrent une double orientation. L'école reçoit et désire des enfants, garçons et filles de tous milieux.

D'abord privée, née dans la clandestinité, elle fut prise en charge par l'État et fonctionne actuellement comme annexe de l'École Normale d'Auteuil. Ses neuf classes reçoivent donc des stagiaires, apprentis instituteurs.

Quelques anecdotes, mieux qu'un sec exposé des méthodes, montreront la vie de l'école.

Elève et Directrice. — Jacques, qui sème par pur plaisir le trouble dans sa classe, est envoyé au bureau. Il y arrive buté et nerveux. « Peux-tu me dire pourquoi tu es si terrible ? » — Rien — « Trouves-tu que tu déranges, es-tu d'accord ? » — « Un peu, pas beaucoup » — « Mon vieux, tu as 8 ans, réfléchis et dis-moi pourquoi tu es comme cela (suit la liste de ses derniers méfaits), regarde-toi dans la glace (suit une description pittoresque mais juste). » Jacques daigne rire car il a un sens de l'humour très développé, cela va mieux. Le voilà donc seul avec ses pensées, cinq minutes pendant lesquelles il s'examine et rectifie sa tenue. « As-tu trouvé une raison ? » — « Oui, c'est mon frère. A la maison il me dérange tout le temps, je ne peux rien faire d'intéressant, ou bien c'est lui ou bien c'est l'heure de dîner ! » — « Je comprends, il te faut de la tranquillité. Envoie ton frère

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

en voyage » — Rire. « Je ne peux pas, il a 6 ans ! » — « Oui, c'est difficile, je crois qu'il faut t'en accommoder. Restent les repas, si tu ne mangeais pas ? » Rire. « Que fais-tu donc à la maison quand on te dérange ? » — « J'écris dans mes carnets. Vous savez, quand j'écris, je suis sage ! » — « Bon, et en classe ? Aimerais-tu être le seul élève d'une école ? Non ? eh bien il te faut aussi t'accommoder de tes camarades. Si tu continues, je ne pourrais plus te garder. Voici ce que je te propose : comme tu veux écrire dans tes carnets et pour cela être tranquille, tu peux venir ici au bureau une demi-heure par jour. Veux-tu commencer tout de suite ? » — « Non, parce que j'ai un problème à finir. » — « Alors finis-le et ensuite ou bien tu restes dans ta classe sans déranger, ou bien tu descends avec tes carnets. Compris ? Tu es près de la fenêtre et tu peux me voir de ta place, je te regarderai de temps en temps pour t'encourager ? Il y eut par la suite des échanges de sourires et la conduite de Jacques s'améliora un peu.

Elève et professeur. — Pendant une réunion de parents, les enfants en attendant sont un peu déseccués et bruyants. Un professeur organise un jeu.

Après : « Oh ! Mademoiselle, faites-nous jouer souvent ! Ne pourriez-vous pas venir quelquefois le jeudi dans le bois ? D'ailleurs, n'est-ce pas que vous vous amusez aussi ? » Et c'est un fait.

Les anniversaires. — Une fois par mois, tous les enfants nés dans ce mois, invitent une personne de l'école et assistent à un goûter suivi d'une histoire ou de jeux et de danses. La grande question qui s'est posée a été celle-ci : « Et ceux qui sont nés en août et septembre ? » Sans invités, ils se retrouvent pour leur fête au début d'octobre.

Au conseil de l'école. — Cela se passe au bureau avec deux délégués nommés par vote dans chaque classe. On échange, entre autre, les nouvelles intéressantes de la semaine : les 5^e ont visité une usine à gaz et ont inventé des problèmes pour eux et les autres classes. Les 6^e font une surprise pour les petits du jardin d'enfants : une maison préfabriquée démontable de 1 m. 50 de haut. Les 7^e signalent avec orgueil qu'un examen blanc d'entrée en 6^e a obtenu 80 % de succès. Les 8^e demandent aux autres enfants de bien vouloir leur apporter des restes de laine car ils aimeraient tricoter des couvertures pour des vieillards à l'occasion de Noël. Les 9^e informent le reste de l'école que, jugés trop petits pour faire partie des clubs des grands, ils ont décidé d'en faire pour eux-mêmes dans leur classe. Les 10^e annoncent avec tristesse la mort d'Amélie leur tortue et les 11^e avec fierté l'apparition d'une nouvel œuf de tourterelle et trois nouveaux enfants lisant couramment.

Dans notre école, ce qui nous paraît le plus important c'est l'ambiance. Pour que les enfants puissent rendre leur maximum, chacun le sien propre, il faut qu'ils aient la possibilité d'être eux-mêmes, qu'ils puissent vivre une vie d'enfant et non une vie ratatinée d'adultes en miniature : On a un peu l'impression qu'actuellement, les grandes personnes, mécontentes de l'étroitesse de leur vie, se vengent sur les enfants ou désirent leur éviter la dure acclimatation et font à qui mieux mieux pour étouffer les élans de joie, de spontanéité, d'intérêt qu'elles n'ont plus ou qu'elles ne peuvent plus extérioriser. Nous voulons que dans notre école les enfants puissent être

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

eux-mêmes dans la joie, la confiance, la liberté, le travail, la Vie et nous n'oublions pas le cadre de discipline si nécessaire à cet âge où volonté, intelligence et sensibilité ne sont encore ni formées, ni coordonnées. Nous pensons que le travail scolaire ne peut se faire à plein rendement que dans une certaine atmosphère et de pair avec la formation du caractère. On comprend que pour mener à bien notre entreprise nous ayons besoin de travailler en collaboration étroite avec les parents. Cette formation des éducateurs est donc un de nos objectifs les plus importants.

Si nous tendons une oreille indiscreète aux bavardages des parents entre eux nous surprenons quelques confidences qui peuvent nous intéresser.

Parmi les compliments :

— Il sait maintenant s'occuper tout seul, il nous bat dans le domaine de la botanique et de l'architecture.

— Ma fille s'intéresse enfin avec passion à quelque chose.

— Mon enfant est plus calme, même à la maison !

— Odile se débrouille très bien en anglais et demande pour son anniversaire des livres dans cette langue.

— Nous sommes frappés des réflexions justes de notre garçon, il pose des questions intelligentes.

— Elle sait mieux s'organiser dans son travail.

— Mes enfants aiment tellement leur école !

— Nous pensions qu'André n'avait jamais étudié ses tables de multiplication et nous nous apercevons qu'il jongle avec les chiffres.

— Nous constatons bien plus de maturité...

Mais des inquiétudes aussi, et bien légitimes puisqu'enfin il faut compter avec les limites d'âges et les examens :

— Quand fera-t-il des divisions ? Son petit cousin...

— L'orthographe de ma fille est épouvantable et elle ne fait presque jamais de dictées.

— Hier, Monique n'a pas su me réciter la règle du participe passé qu'elle applique d'ailleurs.

Mon fils est imbattable sur ce qui touche Louis XIV et son siècle mais il ne sait rien par contre sur Henri IV, c'est pourtant du programme de sa classe.

Le programme ! Voilà le grand mot lâché. Et alors ?

Dans les petites classes de l'école Decroly, il est vrai, nous suivons plus le développement des enfants que ces fameux programmes. Il faut seulement dire et dire très haut que, dans l'ensemble, ces programmes tels qu'ils sont sur le papier avec leurs accompagnements d'instructions ministérielles (et non d'après l'usage que l'on en fait bien souvent) sont bien adaptés aux différents âges. Nous pouvons dire qu'en fin de 7^e avec des enfants normalement doués et sans bachotage aucun, le programme se trouve entièrement fait et que l'examen d'entrée en 6^e se fait avec un très bon pourcentage de succès. Tout ce que nous demandons, c'est la confiance des parents jusque-là. A 11-12 ans l'enfant decrolyen en sait donc au moins autant qu'ailleurs, il reste « neuf » car il n'a pas encore perdu les forces de l'enfant qui sont la puissance d'intérêt et de travail, la joie et l'intensité de vivre.

En quoi consiste donc la méthode Decroly ?

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Son fondateur, le docteur Ovide Decroly, s'est toujours défendu d'avoir inventé une méthode. Ses principes d'éducation et d'instructions sont basés sur la connaissance de l'enfant. Son idée originale est la suivante : les disciplines scolaires ne sont pas des fins en elles-mêmes mais des moyens pour donner à chacun une formation complète (1). Voici donc son programme scolaire groupé en « cycles » :

Avant 6 ans ce sont les jardins d'enfants avec leur préparation à la vie en groupe et le développement de l'esprit d'observation. Les enfants, encore si attachés à leur famille, apportent à l'école des « surprises » qui forment les noyaux des activités collectives de la journée. Le reste du temps est consacré à des jeux libres avec le sable, l'eau, les soins aux animaux, les lotos divers, le ménage, etc...

De 6 à 8 ans c'est l'apprentissage de la lecture et du calcul, il se fait à partir de l'observation du coin de vie de la classe (Plantes et animaux divers) et des surprises de plus en plus intéressantes apportées par les enfants. Il serait trop long ici de présenter la lecture globale qui commence par l'observation et la reconnaissance de phrases, puis de mots avant de décomposer en syllabes et en lettres. A 8 ans les enfants lisent tout à fait couramment, ils ont quelques notions de grammaire, le nombre est pour eux une réalité et non un incompréhensible épouvantail, leur sens de l'observation est aiguisé et ils désirent vivement en savoir plus.

De 8 à 12 ans (de la 10^e à la 6^e). Nos écoliers sont toujours des enfants donc incapables de saisir l'abstrait. Toutes les notions acquises le seront donc à partir du concret. Les disciplines, dont pas une ne sera laissée de côté, sont toutes fondues dans un centre d'intérêt.

Ces centres d'intérêt, au nombre de quatre, sont les besoins réels de l'humanité : besoin de se nourrir, besoin de se défendre, besoin de se protéger contre les intempéries, besoin de travailler et de s'élever.

Chacun de ces centres d'intérêt est étudié, adapté à l'âge des enfants, par toute l'école pendant un an.

De 12 à 16 ans (de la 5^e à la 2^e). L'abstraction prend alors une place de plus en plus grande, les disciplines forment des touts en elles-mêmes et ne font qu'emprunter leurs points de départ au centre d'intérêt. Les élèves voient successivement, par exemple, au cours de ces quatre années la géographie ou les mathématiques de leur programme sous l'angle du problème de la nourriture, de la défense, de la protection et du travail.

Enfin de 16 à 18 ans (de la 1^{re} à philo-math) ces deux classes sont le domaine de l'abstrait pur, les disciplines sont étudiées pour elles-mêmes et l'on pense au bac, certes, mais aussi à l'intérêt de l'étude.

L'école de l'Ermitage, fondée à Bruxelles il y a quarante ans par le D^r Decroly conduit ses élèves jusqu'à l'entrée à l'Université et la directrice me disait sa joie de voir que tous les élèves sortant, filles comme garçons, gardaient de leur école le meilleur souvenir et une grande reconnaissance de leur avoir permis de choisir la carrière pour laquelle ils sont faits et dans laquelle ils peuvent rendre le plus de service à l'humanité. N'est-ce point là le vrai (et le seul) but de l'école ?

M.-J. VALLOTTON.

(1) Le levier de toute étude personnelle étant la vie et ses différentes manifestations.

NOTRE STAGE DE " DÉBUTANTS " DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

DEPUIS plusieurs années, des éducateurs et des éducatrices, de plus en plus nombreux, nous demandaient d'organiser, à côté de nos stages de *perfectionnement* réservés aux éducateurs familiarisés avec l'éducation nouvelle, des stages de débutants.

Nous nous sommes finalement laissés convaincre et notre premier stage d'entraînement à l'éducation nouvelle s'est déroulé du 4 au 11 septembre dans notre école expérimentale de « La Source » à Bellevue (Seine-et-Oise).

Pour réussir dans cette tâche, plusieurs conditions nous paraissaient nécessaires. La première était précisément que ce stage se déroulât dans une école nouvelle. Il s'agissait d'abord de mettre les stagiaires dans « l'ambiance » d'une école vraiment active et rien, à notre avis, n'est plus efficace que ce premier contact avec les locaux, le mobilier, les moyens de travail et, cela va de soi, les travaux réalisés dans chaque classe par les enfants eux-mêmes au cours de l'année scolaire écoulée.

La seconde condition était le nombre restreint des participants. Beaucoup de tentatives, auxquelles nous avons pris part, à des titres divers, nous ont démontré l'inefficacité de stages et sessions accueillant des éducateurs trop nombreux, dès qu'il s'agit d'une authentique formation à l'éducation nouvelle et non d'une simple information. Nous avons donc limité à 25 le nombre des participants, ce qui nous a permis de créer pendant une semaine une communauté très intense, très amicale.

Le but que nous nous étions fixé était de faire vivre à nos stagiaires cette éducation nouvelle qui ne s'apprend, à notre avis, ni dans les livres ni par des leçons, ni par des conférences mais seulement ou presque exclusivement par la vie. Aussi notre horaire donnait-il la plus grande place aux « activités » pratiques.

Dès le premier jour, les stagiaires furent invités à se répartir en groupes selon leurs affinités et leurs préférences, puis à choisir une piste de découvertes parmi celles qui leur étaient proposées ou en dehors d'elles. C'est ainsi que quelques heures après l'ouverture du stage, tous partaient à la découverte avec blocs-notes et crayons afin d'observer, prendre des croquis, recueillir des documents et informations de toute espèce concernant respectivement : la Manufacture de Sèvres, le château de Versailles, la gare d'Air-France à Paris, et la gare Montparnasse.

Il faut avoir vécu ces recherches dans toutes leurs péripéties depuis la première exploration jusqu'à la présentation finale des travaux de chaque groupe à l'ensemble des participants, pour sentir la différence qu'il y a entre la connaissance théorique et la pratique vécue de l'école active. Et tout le monde a profité des faux pas, des maladresses autant que des succès des uns et des autres. Rien ne remplace cette expérience vécue, heureuse et par moments malheureuse, qui seule apprend à éviter les écueils, à mesurer et à surmonter les obstacles, tant au cours de la recherche proprement dite que pendant les autres étapes du travail : l'élaboration et l'expression (présentation orale et écrite).

A côté de ces travaux pratiques, l'horaire comportait chaque jour une

présentation de classe. Et l'on devine combien cette présentation devenait vivante quand chacun prenait contact avec le local, le matériel, les travaux des élèves, expliqués par les maîtres eux-mêmes. Cependant nous avons tenu à présenter d'autres classes que celles de notre école notamment une des plus belles classes nouvelles de Genève.

Nous nous étions en effet assuré le concours d'éducateurs ayant fait leurs preuves depuis plusieurs années dans des classes actives et notamment celui de M^{lle} Michèle Joz-Roland, diplômée de l'Institut Rousseau, qui joint à son expérience de l'éducation nouvelle des dons exceptionnels d'entraîneuse. Personne n'oubliera ce qu'elle apporta au cours de ce stage, dans les réunions de travail, les échanges de vues, les veillées, ni la joie et l'enthousiasme qui rayonnent naturellement de sa présence.

Ces contacts avec des expériences concrètes et authentiques d'éducation nouvelle ont largement contribué à donner aux stagiaires cet esprit de l'éducation nouvelle sans lequel toutes les méthodes actives seraient vaines et inefficaces.

Enfin nous avons eu la chance d'obtenir le concours de M^{lle} Jacqueline Levant, une de nos meilleures spécialistes de rythmique et de danse folklorique, qui vint nous faire travailler chaque soir, et nous pensons que son rôle dans l'ensemble du stage a été considérable. Pour aider les enfants à s'épanouir, il faut d'abord s'épanouir nous-même. Nous avons pu voir chaque jour les bustes se déraidir, les corps se décontracter et s'assouplir sans parler du plaisir éprouvé dans ces excellentes heures de détente physique à la recherche d'un meilleur rythme et d'un meilleur équilibre.

On le voit par tout ce qui précède, les exposés théoriques furent réduits à dessein au minimum indispensable, c'est-à-dire à quelques entretiens dans lesquels Monsieur Cousinet et nous-même avons cherché à rappeler le message essentiel de l'éducation nouvelle et à éclairer pour ainsi dire les expériences concrètes vécues par les stagiaires.

Ainsi, la formule de ce stage bouleversait bien des habitudes.

L'expérience de ces journées nous engagera de plus en plus dans la voie que nous avons choisie. Décidément l'éducation nouvelle ne s'enseigne point, elle ne s'apprend guère que par la vie.

F. CHATELAIN.

NOTE D'UNE STAGIAIRE

L'HORAIRE de la journée annonçait, le matin, des exposés théoriques suivis de discussions. Puis la présentation du travail réalisé dans les classes nouvelles où nous vivions. Enfin, nos travaux pratiques, la partie la plus vivante du stage, dont nous ne parlons pas ici.

De jour en jour, M. Chatelain nous exposa successivement : La base de l'école nouvelle ; son but ; enfin ses principes fondamentaux : être un entraîneur et non un enseignant. Se plonger dans la vie. Donner à l'enfant une activité qui corresponde à ses intérêts profonds.

M. Cousinet, malgré sa fatigue et le mauvais temps était venu vivre une journée parmi nous. Nous lui avons demandé de nous parler de son expérience, ce qu'il fit avec clarté et humour en une longue causerie.

— Avant tout, nous dit-il, il faut qu'il y ait action, car on ne peut pas penser une action qui n'existe pas. Il faut tenir compte des expériences acquises par l'enfant hors de l'école, expérience née de sa vie quotidienne et qu'il faut l'aider à intellectualiser. Enfin, l'école doit être un lieu où l'enfant puisse continuer ses expériences.

Tout ceci pose de graves problèmes de méthodes, dont nous discutons amicalement. « L'expérience serait limitée si l'individu était réduit à lui seul, surtout s'il est enfant. Le remède est la coopération, le travail par groupe. L'enfant est amené à confronter ses pensées avec celles des autres enfants ».

M. Cousinet abordait le chapitre des objections quand la sonnette du déjeuner vint l'interrompre. Il put cependant nous dire quelques mots des plus fréquemment invoqués :

— Mais l'enfant s'intéresse à des choses sans valeur véritable ? à des choses trop diverses ?

— Le danger de dispersion de l'attention est réel, dit-il. Mais c'est justement le rôle du maître que d'orienter la curiosité de ses élèves.

A ces exposés théoriques, les présentations de classes vinrent apporter un admirable complément et une illustration vivante, soit que M. Manent nous explique le matériel qu'il a conçu et fabriqué pour les petits du cours préparatoire, soit que Michèle Joz-Roland nous parle avec un amour communicatif de l'Ecole Internationale de Genève.

Chaque « Sourcière » à son tour racontant la vie de sa classe, tous nous firent part loyalement des problèmes que leur avait posée la vie quotidienne, de leurs tentatives, de leurs réussites et aussi de leurs erreurs. Beaucoup d'entre nous, en les écoutant, reconnurent leurs propres difficultés et ce leur fut une manière de réconfort que de le constater.

Car cette « Source » où nous avons vécu huit jours était tout de même là pour nous dire que malgré des difficultés, il est possible de construire une école où il fait bon vivre.

BÉNÉDICTE PESLE.

TRAVAUX PRATIQUES PAR GROUPES AU STAGE DE SEPTEMBRE

LE stage de septembre réunissait à « La Source » une trentaine de débutants en Education Nouvelle, venus d'un peu tous les coins de France : Alsaciens, Parisiens, Alpains... Parmi ces stagiaires les uns, instituteurs, avaient déjà un passé d'enseignants, d'autres, étudiants étaient venus là pour se faire une idée de l'éducation nouvelle avant d'avoir mis la main à la pâte.

C'est à ces gens venus de milieux différents, avec des préoccupations bien diverses qu'il a été demandé dès le premier jour, (le stage n'en dure que sept) de se répartir en groupes de travail. Chaque groupe, composé au plus de six éléments, avait à choisir aussitôt formé, une « piste », un sujet d'enquête. Les sujets suivants nous étaient proposés : le port de Paris, la gare Montparnasse, la gare aérienne d'Air-France, Versailles, la Manufacture de Sèvres...

Les sujets sont donnés au repas de midi, choisis pendant le repas, (les groupes se sont rassemblés par tables au réfectoire) et on doit partir en piste l'après-midi. Il faudra présenter aux autres stagiaires un travail d'ensemble sur le sujet choisi.

Il est évident que les stagiaires se groupent à l'aveuglette, obéissant à une première impression de sympathie qui sera peut-être démentie par une plus ample connaissance (on a l'impression de mieux se connaître, de briser la glace vers le soir de la deuxième journée). C'est le premier obstacle à éviter dans un stage aussi court ; ce n'est qu'à la fin du stage que nous aurions pu nous grouper par affinité.

Tous les après-midi, de 2 heures à 5 h. 30, le groupe part « en piste ». Il lui faut visiter (ce qui exige parfois de longues démarches préalables comme pour la Manufacture de Sèvres), découvrir par ses propres moyens, la gare, le port, la manufacture, interroger les guides (?) les employés, les clients, compulser des livres, des documents...

Tout ce travail on le mènera avec enthousiasme, avec la belle curiosité des enfants si le groupe entier est « accroché » par le sujet. Le groupe « Versailles » par exemple qui s'est trouvé très homogène, est parti d'un bloc sur sa piste. Puis, sur place, on a discuté le travail ; des goûts différents se sont manifestés ; il y a eu choc entre les « architectes » et les « décorateurs », deux sous-groupes se sont formés. Il y a eu vraiment un groupe vivant et le résultat l'a montré. L'exposé de ce groupe a été une réussite, il a su nous intéresser vivement au sujet. Il est évident qu'aucun des individus isolé n'aurait pu fournir un travail aussi riche que le groupe... Le groupe de Sèvres au contraire n'a pas réussi à obtenir cette cohésion. Chaque individu est resté un peu trop sur lui-même, pris par le sujet certes, mais sans que cet intérêt parvienne à créer un véritable travail communautaire. Le résultat s'en est ressenti.

Ces deux expériences extrêmes nous ont montré l'efficacité du travail par groupes mais aussi ses difficultés. Après en avoir vécu par nous-mêmes l'expérience, nous saurons mieux en faire l'application dans nos classes.

MARCEL GAUTIER.



NOTRE STAGE DE PERFECTIONNEMENT : LE TRAVAIL MANUEL DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE VUE D'ENSEMBLE DU STAGE

NOTRE 5^e stage s'est déroulé ainsi que nous l'avions annoncé, aux Ateliers Educatifs, dans cette belle maison de Claireau qui domine, outre la colline boisée et le domaine de 100 hectares dont elle est le centre et le sommet, la région de Chevreuse si riche en souvenirs historiques, la vallée de l'Yvette et les coteaux qui la dessinent. L'originalité du site, l'ampleur du paysage couvert de brume ou illuminé par le soleil avec sa verdure interrompue par les toits rouges de Saint-Rémy et des fermes éparées, l'étendue du ciel traversé parfois brusquement par des masses nuageuses, tout a concouru à donner à ce stage une physionomie nouvelle, un caractère spécial qui en a accru la valeur et fait sur ceux qui y participaient une impression forte et qui sera certainement durable.

Dans sa maison du Claireau, si curieuse avec son hall aux dimensions seigneuriales et sa terrasse massive, M. Dieleman, directeur des Ateliers Educatifs, nous a offert une hospitalité dont nous lui avons été d'autant plus reconnaissants qu'il y a joint une participation effective et précieuse à nos travaux. Qu'il trouve ici le témoignage de notre reconnaissance que nous adressons également à M^{me} Dieleman pour la bonne grâce de son accueil, l'intérêt et la part même qu'elle a pris à notre activité, et le soin discret avec lequel elle a veillé au bien-être de tous.

Vingt-deux stagiaires ont suivi le stage, vingt-deux seulement parce que la maison n'en pouvait contenir davantage. Mais les demandes d'inscription ont atteint près du double de ce chiffre, et nous avons donc dû à notre grand regret refuser les inscriptions des derniers venus. Nous nous en excusons auprès d'eux, avec l'espoir de pouvoir quelque jour renouveler à leur profit la précieuse expérience que nous venons de faire.

Le stage a fonctionné de la façon suivante.

Les matinées, de 9 heures à midi, étaient occupées par des exposés théoriques faits par M. Chatelain et M. Cousinet auxquels s'était joint pour une matinée M. Zadou-Naisky que connaissent déjà les membres de l'École Nouvelle Française. Ces exposés théoriques consacrés aux différents problèmes que soulève la place du travail manuel dans l'éducation nouvelle, et dont on lira plus loin l'essentiel, furent complétés par des entretiens, des discussions, des récits d'expériences particulières faites par tel ou tel, et l'examen de travaux extrêmement intéressants tels que ceux qui concernaient l'enseignement de la géographie et qui furent présentés par M^{lle} Lévêque, institutrice au Centre de rééducation de Vauréal (Seine-et-Oise), ou les réalisations remarquables obtenues dans sa classe d'école maternelle à Pavillon-sous-Bois (Seine-et-Oise) par M^{lle} Bouquiou. A plusieurs reprises d'ailleurs, les questions qui intéressaient particulièrement l'école maternelle, et le nombre élevé d'institutrices d'écoles maternelles parmi nos stagiaires, ont justifié une séparation, ou l'attribution de quelques entretiens, particulièrement réservés à ces institutrices, et qui ont été dirigés par M. Chatelain.

Les après-midi étaient entièrement consacrés à des travaux pratiques que M. Dieleman a dirigés avec son autorité, sa compétence presque universelle, et son sens pédagogique. Comme on ne peut tout faire, sous peine de tout mal faire, deux sortes de travail manuel avaient été choisis : le modelage et le travail du bois. On lira plus loin les impressions et les souvenirs de quelques-uns de nos stagiaires. Disons seulement ici d'abord que le travail a été intensif, et la « production » considérable, en outre que les Ateliers Educatifs ont bien mérité leur nom en ce que le travail a été mené jusqu'à son achèvement. Pour le modelage, par exemple les stagiaires ont appris à modeler (c'est-à-dire à faire connaissance avec les diverses particularités de la matière, avec les précautions à prendre, avec les techniques à employer), à mouler, à estamper, à émailler et à cuire, et ils ont parcouru tout le cycle de la fabrication depuis la matière brute jusqu'à l'objet proprement achevé. Les « menuisiers » non seulement ont acquis la plupart des connaissances techniques nécessaires à leur art, mais sont parvenus à fabriquer des objets entiers utilisables, tels la cage destinée aux oiseaux de « La Source », ou le tabouret pour le Centre de documentation de l'École Nouvelle Française.

Et surtout ils ont appris, et réappris, à travailler de leurs mains, comme

des enfants, à se rendre compte des particularités, des difficultés, du sens du travail manuel, à être capables, quand il faut et comme il faut, d'apporter aux enfants qu'ils dirigent l'aide précise dont ils ont besoin, et seulement l'aide dont ils ont besoin.

Nous avons donc beaucoup travaillé et empli jusqu'aux bords nos journées. Nous les avons diversifiées et égayées, autant que nous avons pu par nos divertissements habituels de chants et de danses, auxquels ont contribué la bonne humeur de tous, et une entente qui a fait trouver à tous le temps trop bref, et rendre la séparation un peu pénible. Ces stages fournissent la preuve qu'en une semaine peut s'édifier, fondée sur le travail commun et sur une bonne volonté mutuelle, une vraie communauté.

LA PÉDAGOGIE DU TRAVAIL MANUEL

UNE histoire du travail manuel scolaire, de la place que peut ou que doit tenir le travail manuel dans l'éducation, de Rousseau à nos jours, en passant par Tolstoï, Pestalozzi, Dewey, Kerschensteiner, serait sans doute singulièrement instructive. On y verrait se succéder ou s'entremêler ou s'opposer des engouements, des refus, des procédés, les interprétations les plus diverses et souvent les moins justifiées. On y verrait aussi l'origine de positions actuelles, favorables ou hostiles au travail manuel scolaire, fondées en apparence et prétendant se fonder sur des raisons, mais dérivées en réalité de traditions où se mêlent des attitudes philosophiques, sociales, esthétiques, mystiques, dans lesquelles la pédagogie n'entre que pour une faible part, et la connaissance de l'enfant pour une part plus faible encore.

Ceux qui se déclarent partisans du travail manuel, et qui ont voulu l'introduire dans leurs écoles, ou dans les écoles en général, le considèrent comme une sorte d'antidote au travail ordinaire de la classe, tel que l'organisent les programmes. Ce travail, disent-ils, est verbal, abstrait, théorique. Il risque de faire perdre aux enfants le sens du réel, et, comme on répète trop souvent, du « concret », encore que la signification de ce mot soit bien obscure. En outre l'enseignement du maître, par une espèce de nécessité, laisse passif l'enfant qui n'a qu'à écouter, à enregistrer, à reproduire. Il faut donc remédier à ce mal en lui permettant, de temps en temps, grâce au travail manuel, d'agir.

Les adversaires de cette façon de voir redoutent l'introduction à l'école de ce qu'ils appellent le *manuélisme*. L'école, au premier ou second degré, doit donner une culture générale, bien qu'on ne sache pas au juste ce que cette expression contient. L'essentiel de la culture générale, ce qui, disent-ils, la conditionne et la rend possible, c'est la pensée. Et ce travail de la pensée consiste surtout chez l'individu à la fois dans l'usage du raisonnement et l'apprentissage de la logique, alors que l'activité manuelle, comme son nom l'indique, ne met en jeu que la main, et, par l'acquisition de techniques et d'habitudes, ne vise qu'à la constitution d'automatismes. Le travail manuel a donc l'inconvénient de faire obstacle, par ces habitudes qu'il en-

gendre, au travail de la pensée. Et la formation de la pensée est, à n'en pas douter, la tâche propre de l'éducateur, et une tâche si difficile que ce n'est pas trop lui demander que d'y consacrer tout son temps.

Il est aisé de voir que si partisans et adversaires s'opposent, ils s'accordent au fond sur leur conception du travail manuel. Pour les uns et les autres le travail manuel est une activité nettement distincte, contraire même du travail intellectuel. Si les uns veulent lui faire une place, c'est donc pour compenser les inconvénients du travail intellectuel. Si les autres veulent refuser cette place, c'est donc pour ne pas porter préjudice aux avantages du travail intellectuel. Et c'est aussi grâce à cet accord de principe, de conception, qu'en fait, au cours de l'histoire, partisans et adversaires se sont si souvent mis d'accord. Les partisans ont demandé qu'une part soit faite dans l'horaire et les programmes au travail manuel, se contentant de cette part qui valait mieux que rien. Les adversaires la leur ont accordée, à condition qu'elle ne dépasse jamais les limites permises, se contentant de cette concession qui ne risquait pas de trop compromettre « la culture générale (1) ». Les uns ont vu avec quelque plaisir les enfants, ne fût-ce qu'une heure par semaine, passer de la classe à l'atelier, ceci pouvant un peu compenser cela. Les autres l'ont vu sans trop d'ennui, ceci ne risquant pas, à leurs yeux, de tuer cela. Mais les uns et les autres étaient pareillement convaincus qu'en passant de la classe à l'atelier, et en retournant de l'atelier à la classe, les enfants passaient d'une activité à une autre activité tout à fait différente et même opposée, d'un mode de vie à un tout autre mode de vie.

Cette opposition repose, non sur une observation profonde des faits, mais sur une vue théorique et une observation bien superficielle. Si on regarde un artisan agir, fabriquer un objet, on le voit user de son corps, de ses mains, employer certains matériaux, traiter ces matériaux à l'aide d'instruments que ses mains utilisent. Si on regarde un philosophe agir, construire une œuvre, on le voit immobile, ne se servant ni de son corps, ni de ses mains, ni d'aucun outillage, n'ayant nul besoin de matériaux. De même à l'atelier l'enfant œuvre avec ses mains, en classe ses mains sont inutilisées, seul son esprit fonctionne pour mémoriser, reproduire, et quelquefois même comprendre.

Or, on voit déjà combien cette opposition entre « l'artisan » et « le penseur » est superficielle. Il n'y a pas au monde que des artisans et des penseurs. Dans quelle catégorie rangera-t-on le peintre ? Et le sculpteur ? Et le pianiste ? Et d'autre part peut-on sérieusement soutenir qu'à l'artisan, même à l'artisan aussi habitué, aussi expérimenté, ou aussi routinier qu'on voudra, tout travail spirituel soit étranger ? Peut-on soutenir qu'il puisse s'acquitter de toute tâche, même la plus humble ou la plus habituelle, sans jamais penser à rien ? N'y a-t-il pas souvent de nouveaux matériaux qu'il faut étudier, de nouvelles difficultés qu'il faut résoudre, parce que tel cas est unique, de nouvelles mesures à prendre, de nouveaux procédés de fabrication à apprendre ?

Mais revenons de la sociologie à la pédagogie, et à cette vue des uns (qui a séduit Kerchensteiner) qu'en classe l'enfant est passif, qu'à l'atelier

(1) Elle le risquait d'autant moins que le travail manuel, nécessitant de la matière et de l'outillage, n'a pas été introduit du tout dans les écoles, ou bien a été réduit à une fiction.

l'enfant est actif, des autres, qu'en classe son esprit travaille, qu'à l'atelier son esprit est en friche. Cette opposition est aussi simpliste que la précédente. La passivité ou l'activité sont des comportements qui ne sont aucunement conditionnés par l'objet de l'activité, mais par le lien qui unit l'activité à l'objet, c'est-à-dire par l'intérêt. Et l'intérêt meut l'individu tout entier (intelligence, volonté, affectivité), de sorte qu'on ne peut juger extérieurement si l'enfant est actif ou non. A l'atelier tel enfant paraît actif, parce que ses mains triturent de la terre ou manœuvrent une scie, alors qu'en réalité il est passif, et que ses mains exécutent, machinalement, selon la si juste expression populaire, des mouvements auxquels son esprit n'a aucune part. Et cela, parce que le travail qu'on lui a demandé d'exécuter ne l'intéresse pas. Et inversement, immobile à son banc, dans la classe, n'exécutant aucun mouvement, tel enfant est actif parce que son être tout entier, mis en jeu par l'intérêt que la leçon du maître satisfait, est engagé dans ce travail de compréhension, d'organisation, de découverte, qui est la véritable activité. Il n'y a pas une classe passive, et un atelier actif, il y a, dans la classe comme à l'atelier, des élèves actifs et des élèves passifs. Et encore une fois cette activité dépend de l'intérêt.

Mais il y a plus. Le travail manuel, ou, comme nous préférons l'appeler l'activité manuelle, tient dans le développement de l'enfant une place privilégiée, parce que pendant longtemps elle a été étroitement liée à son activité spirituelle, elle l'a conditionnée. Cette activité est spirituelle, elle ne nous paraît manuelle, et nous ne la qualifions ainsi, que parce que l'esprit agit par l'intermédiaire des mains. Et il agit par l'intermédiaire des mains, non pas du tout parce que l'enfant est un manuel et non un intellectuel, un pratique et non un conceptuel, mais pour la raison bien plus banale que les éléments en présence desquels il se trouve et qui sont les données du problème qu'il a à résoudre (que ce problème soit, selon l'âge, le remplissage d'un seau, ou la confection d'un chariot ou d'un habillement de poupée), sont des éléments matériels sur lesquels il faut bien agir avec les mains, faute de quoi on ne pourra rien en faire du tout. Or l'enfant, c'est ce qui le caractérise, et souvent le distingue de l'adulte, veut *faire*. Il veut résoudre un problème, que ce problème ait été choisi par lui avec l'utilisation des éléments eux-mêmes, qu'il soit né au cours de l'élaboration de ces éléments (comme, dans un autre domaine, lors du passage du gribouillage au dessin proprement dit, ou de la transformation pendant l'exécution, de l'objet à représenter). Un de ses besoins les plus importants, dont la satisfaction est impérieuse, c'est le besoin de *réussite*. Il veut que le problème soit résolu, il veut que son activité aboutisse à un produit (1), de là d'ailleurs vient cette persévérance que M^{me} Montessori a constatée chez les tout petits enfants. Et le travail manuel est ainsi le travail qui convient le mieux à l'enfant, parce que ce produit qu'il veut créer constitue un problème qu'il veut résoudre, problème dont il connaît la solution, puisque c'est lui qui l'a choisie, et les données, puisque ces données il les a sous les yeux, entre les mains. Il ne lui reste plus qu'à combiner ces données (ces morceaux de carton, de bois, de ficelle, ces clous, ces vis) pour qu'elles aboutissent à la solution, pour que l'acte réussisse. Et on voit que s'il a besoin de l'aide de l'adulte, ce qu'il demandera à l'adulte, ce ne sera ni la connaissance des données, puisqu'il les a dans les mains (quitte à apprendre par l'expérience quelques-

(1) Et on voit ici les inconvénients du travail manuel *gratuit* qui ne consiste qu'en exercices n'aboutissant jamais à une œuvre conçue et réalisée.

unes des propriétés de ces données que le premier contact ne révèle pas d'abord), ni la solution, puisqu'il l'a fixée. Il ne peut demander à l'adulte qu'à l'aider à surmonter telle difficulté de détail qu'il rencontre dans l'organisation de ses données. Mais on voit aussi que cette activité, intellectuelle, et nullement manuelle, ou manuelle seulement, pourrait-on dire, par occasion, est exactement la même que celle du physicien, du philosophe, du mathématicien, de n'importe quel chercheur. Ces deux activités sont identiques. La seule différence entre le petit enfant et le chercheur, c'est que l'enfant opère sur des données matérielles, le savant sur des données symboliques, l'enfant connaît la solution parce qu'il l'a choisie et qu'il en connaît de semblables ou d'analogues, pour le savant la solution n'est le plus souvent qu'une hypothèse, mais également en vue de laquelle il combine ses données. Mais il n'y a aucune opposition entre le travail manuel et le travail intellectuel. Travailler c'est toujours résoudre un problème dont on connaît les données, c'est toujours organiser, combiner des éléments pour arriver à une fin, et c'est la même opération intellectuelle.

Et on voit également que si cette opposition paraît exister entre l'atelier et la classe, ce n'est pas du tout parce que l'enfant y mène des modes de vie différents, mais c'est qu'il y a pareillement des ateliers où il travaille, où il vit, et des ateliers où il ne vit ni ne travaille, et des classes où il vit et travaille, et des classes où il ne travaille ni ne vit. Il y a opposition entre le travail et l'oisiveté, entre l'activité et l'activité fictive, entre la nature et l'artifice. Il n'y en a donc qu'une vraie classe et un faux atelier, ou entre un vrai atelier et une fausse classe. Sinon, l'enfant passe de l'atelier à la classe, et de la classe à l'atelier sans que son mode d'activité change. Il doit ici chercher les moyens de faire un tabouret avec des données que sont un plateau de bois non raboté d'une certaine surface, et des pièces de bois d'inégale longueur. Il doit chercher là, avec ces données que sont les horaires, quel est le moyen de transport le plus sûr, le plus commode, le plus rapide, le plus économique, pour aller de Paris à Dakar, il doit chercher, à l'aide de ces données que sont des documents figurés, comment vivait un bourgeois à la fin du XVIII^e siècle, il doit chercher, à l'aide de ces données que sont tels ou tels produits chimiques, comment on obtient telle réaction. Et il peut être nécessaire, comme je le disais, d'observer de plus près toutes ces données pour y découvrir ce que ne révèle pas un premier examen, il peut y avoir plusieurs manières d'organiser ces données, il peut se révéler même, ce qu'on ne soupçonnait pas d'abord, que le problème comporte plusieurs solutions, mais *l'école active* ne diffère en rien de l'atelier, parce que *l'école active* s'est modelée sur l'atelier. Et dans *l'école active* l'enfant ne s'aperçoit pas qu'il passe d'un mode de travail à l'autre, surtout, si, comme nous le souhaitons, le même local est à la fois classe et atelier.

On nous dit sans doute qu'il faudra bien un jour que l'esprit opère sur des symboles. Mais non il ne le faudra pas, cela arrivera, parce que c'est ce que fait déjà l'enfant. Toute pensée, par cela même qu'elle est pensée, se sert de symboles. Un morceau de bois est un élément matériel, concret si on veut, mais le façonnement de ce morceau de bois, son agencement avec un autre, sont des opérations qui dépassent la matière ; le morceau de bois qui sera le brancard d'un chariot n'est plus un morceau de matière, il est en même temps un élément conceptuel qui entrera dans la composition de la synthèse chariot. Ce serait donc une erreur que de croire que l'enfant peut passer, au cours de son développement, d'une activité purement manuelle à

une activité purement conceptuelle, du pur réel au pur symbole. En fait le réel et le symbole sont mêlés d'abord, toute activité manuelle aboutissant à un résultat est nécessairement activité de l'esprit, sans quoi elle ne serait qu'agitation vaine.

Sans doute l'enfant parviendra à manier de purs symboles verbaux, arithmétiques, algébriques, mais l'erreur de l'école consiste à croire que tous les enfants en seront capables, et de les faire abandonner beaucoup trop tôt le substrat matériel et l'activité que ce substrat nécessite. Or beaucoup d'individus restent incapables toute leur vie de faire autre chose que de penser avec leurs mains, c'est-à-dire de percevoir par les sens, de matérialiser le travail de leur esprit. D'autre part les enfants ont longtemps besoin de ce substrat matériel, beaucoup plus longtemps même qu'on ne le croit, comme il se voit par toutes sortes de recherches récentes sur l'attitude des élèves en face des problèmes de géométrie, et comme nous avons essayé de le montrer au cours de notre stage en étudiant la place que peut tenir l'activité manuelle dans les classes d'histoire, de géographie, de sciences physiques et naturelles, c'est-à-dire dans des enseignements qui jusqu'ici avaient paru pouvoir être, et en fait avaient été, au grand dam des écoliers, exclusivement théoriques.

C'est que la persistance, au lieu de l'abandon prématuré, de l'activité manuelle et l'association de cette activité à tout le travail scolaire ont non seulement le fondement psychologique que nous avons indiqué, mais aussi une indéniable valeur pédagogique. L'enfant travaille dans la certitude, puisqu'il a conçu d'avance le produit de son travail au lieu de travailler dans l'insécurité, puisque, par définition, le travail scolaire doit lui laisser ignorer le résultat auquel il doit atteindre. Il travaille encore dans la certitude parce que toute matière a des caractéristiques qui sont celles d'une matière, et pas d'une autre, et ces caractéristiques sont rigides et fixes, rapidement connues de l'ouvrier dès les premiers contacts. On peut déformer le sens des mots, surtout quand on le connaît mal, on peut fausser des rapports numériques, surtout quand on en est encore à les mal comprendre. Un enfant sait, dès l'âge le plus tendre, qu'on peut faire avec de la terre ce qu'on ne peut pas faire avec du bois, et avec du bois ce qu'on ne peut pas faire avec du fer. Il travaille enfin avec certitude parce que, à l'atelier son activité manuelle et spirituelle à la fois, trouve en soi et dans les résultats qu'elle obtient, sa consécration. Nul besoin que le maître lui dise que sa dictée compte trop de fautes, que sa composition française vaut sept sur vingt, que son problème est faux, ce qu'il est en effet incapable de découvrir par lui-même. Quand le garçon fabrique un tabouret, le tabouret ne vaut pas au gré du maître huit ou onze, il tient debout ou il tombe. Quand la fille coud une robe à sa poupée, elle voit toute seule si la poupée entre ou n'entre pas dans sa robe. Quand l'enfant modèle à son gré un santon, il n'a nul besoin du jugement d'autrui : si le santon tombe ou s'écroule, il faut le recommencer. Voilà du travail sain, honnête, qui ne permet ni le subterfuge, ni la fraude, ni l'équivoque. L'enfant, honnête ouvrier, construit l'œuvre désirée avec les éléments qu'il a à sa disposition et dont il connaît et apprend à connaître les possibilités, il résout le problème qu'il s'est posé avec les données qui rendent le problème possible. Il n'a aucune raison de vouloir tromper, s'il se trompe, c'est utilement. C'est de cette manière qu'à l'école active il se développe et construit sa vie tout entière.

ROGER COUSINET.

IMPRESSIONS DE STAGIAIRES

SOUVENIR DU STAGE

CETTE année, l'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE s'est un peu éloignée de Paris pour conduire ses stagiaires dans la douce vallée de Chevreuse, aux Ateliers Educatifs du Claireau.

Le Claireau, château posé là, sur la colline, en pleine forêt : la maison débordante de dynamisme, aménagée dans un style harmonieux, fait de sens pratique, de goût très sûr, de chaleur. L'aménagement, le décor, l'installation des ateliers, chaque meuble, cherchés, créés, réalisés par l'équipe du Claireau, avec des moyens accessibles à tous et selon des techniques sûres, très simples, fruit de recherches et d'expériences personnelles. C'est donc un cadre idéal pour y développer le thème de notre stage : le travail manuel en éducation nouvelle.

C'est à deux maîtres, guides autorisés, que les stagiaires viennent demander les directives solides, nourriture de leurs essais, recherches, expériences, réalisations en éducation nouvelle : le maître de la pensée, M. Cousinet, le maître de la technique, M. Dieleman.

Les ateliers bourdonnants du Claireau ont pu donner la physionomie d'une classe nouvelle. Le maître invite chacun des élèves (les stagiaires) à exprimer, par le travail de ses mains l'humble ou le brillant génie créateur qui l'habite : tous ont quelque chose à créer, maladroitement ou déjà avec art. Son autorité sûre initie aux techniques indispensables à l'heureux maniement de la terre, modelage, cuisson des céramiques, travail du bois, moulage du plâtre, peinture à la colle, emploi du papier mâché, et autres bricolages. La connaissance des techniques libère, pour accorder plus de poids à l'initiative créatrice qui fait œuvre personnelle. Telle une classe nouvelle, on imagine aisément le bruissement incessant de ces ateliers, où s'ébauchent poteries, céramiques, petits meubles, moulage, peintures... Sans se lasser le maître dirige, critique, informe, corrige, apprécie, encourage ; chacun a recours à lui, selon ses besoins, car les problèmes se posent au fur et à mesure que le travail avance : image toujours exacte d'une classe nouvelle. Et voici que naissent figurines gracieuses, poteries rustiques, meubles sobres et bien posés, moulages aux lignes fines, etc...

C'est dans une autre atmosphère que M. Cousinet nous donnera la nourriture substantielle que notre esprit a l'habitude de recevoir de lui. En écoutant son langage plein d'esprit, on évoque aisément la plainte baignée d'ironie que Saint-Exupéry exprime dans son « Petit Prince » quand il regrette la contrainte scolaire qui a brimé en lui la spontanéité de ses goûts naturels pour les choses d'imagination. Une fois de plus M. Cousinet a découvert l'âme de l'enfant dans son originalité profonde, jusqu'à la racine de son activité intellectuelle. Il nous dit que cette activité profonde, créatrice d'une part, intelligente d'autre part, s'exprime pour l'enfant beaucoup plus que pour l'adulte, par le travail manuel. L'enfant à son cerveau près de ses mains. Quand il crée, associe, coordonne des éléments, édifie quelque chose, il est semblable au philosophe qui construit un système, à partir d'éléments différents. L'éducation nouvelle veut ne point fausser, ni étouffer ce jaillissement premier de l'âme enfantine ; elle veut lui donner occasion de s'épanouir largement. Nous avons besoin, néophytes en éducation

nouvelle, d'entendre dire et redire ces vérités solidement fondées, pour ne point errer, tâtonner inutilement dans notre orientation. C'est d'ailleurs toujours un régal pour les stagiaires que d'entendre cette science solide, fruit du travail et des longues expériences d'un savant. En même temps un sentiment de profonde sécurité, établit dans la certitude, car ce que notre intuition pressentait, la science l'affirme : il s'agit pour nous, éducateurs, de savoir aider l'enfant à se libérer des possibilités inscrites en lui, de laisser sa main exprimer son âme de toute manière, dans un climat de liberté, de spontanéité ; de confiance en lui-même. Nous serons émerveillés de l'œuvre de ces petites mains, qui donnent forme au chaos devenu création à travers eux.

Les exposés de M. Cousinet sont complétés par ceux de MM. Zadounaisk et Chatelain, qui redisent ces mêmes choses sous un éclairage différent.

De là naissent des discussions, problème concrets, difficultés survenues, expériences réussies ou échecs, terrain fructueux d'échanges, d'éclaircissements, dans une ambiance amicale et ouverte de mutuelle confiance. Ambiance très cordiale qui baigne tout le stage ; il y a un air de famille qui flotte sur le Claireau, où l'on chante, où l'on danse, où l'on vit... des aventures savoureuses et mystérieuses dont l'une ou l'autre stagiaire furent les héros.

L'automne œuvrait dans les bois du Claireau, et la température fraîche du dehors nous serrait autour d'une chatoyante flambée dans la cheminée. En nous souvenant de ces moments d'intimité, nous ferons revivre en nous la persuasion profonde que nous avons emportée du stage : inviter et aider les petites mains de nos enfants à exprimer, par le travail manuel, les trésors cachés de leur sensibilité et de leur intelligence.

MARTHE BERGER.

DANS L'ATELIER DE MENUISERIE

ICI, on trace, on scie, on rabote, on lime. De cette planche rugueuse, lavée de sa sève par les pluies, mais si proche encore de l'arbre avec son écorce qui la borde, nous allons faire un tabouret, une étagère, une cage à oiseaux, bien façonnés, bien polis, comme on en voit dans les magasins... du moins nous l'a-t-on dit. Y croire a quelque chose de vertigineux et d'enthousiasmant.

La menuiserie nous a toujours paru un travail d'homme, et ce doit être commune opinion car j'ai entendu une jeune visiteuse s'étonner auprès de son père : « Tu as vu toutes ces femmes avec leur scie ! »

Il n'y a pourtant que Marthe, et Thérèse et M. Papillon qui aient préféré retourner au modelage...

Le modèle dessiné, les cotes établies, soumises au maître, allons choisir notre bois. Evidemment le chêne est plus viril, mais le hêtre a une jolie veinure, lui aussi, et il me coûtera moins cher. Pourquoi ? parce qu'il est plus commun dans nos forêts. J'aurais aimé le noyer dont la teinte douce me séduit. « Bois trop féminin, rétorque M. Dieleman avec un sourire qui en dit long, douceur qui ne répond pas à son objet : un tabouret, une table, doivent être virils. » Bien ! n'insistons pas ; il est déjà assez mortifiant d'avoir montré un goût efféminé quand on a décidé de tenir virilement scie et rabot.

Sur la planche, nous dessinons nos pièces. Attention ! ne gaspillez pas votre bois. Ces quatre pieds s'encastrent dans un rectangle. Méfiez-vous de cette rainure sombre : une pesée de chaque côté et le carré que vous destinez au siège est en deux morceaux ; avez-vous laissé deux centimètres de marge ? heureusement ! A la machine, le moniteur égalise, trace les tenons fixe à la colle une bague, serre fortement : demain votre carré sera prêt à être découpé.

Et maintenant, à l'atelier. Là, plus de machines. Débrouillez-vous avec la scie dont les dents s'accrochent diaboliquement dans le bois, juste à côté du trait dessiné, et n'en démordent plus ; dont la lame se tord si vous insistez, pourquoi ? alors que sous la main du moniteur elle découpe le bois comme une plaquette de beurre. Et ce rabot ! simple malentendu, mademoiselle, vous dit Gérard qui vous regarde depuis un moment, vous le tenez à l'envers...

Vous vous apercevez bien vite qu'il faut penser à ce que vous faites. Vous avez mal pointé la largeur de votre tenon, il est trop étroit pour la mortaise, et en menuiserie, pas moyen de remodeler du pouce le trou trop large — arrangement si commode avec l'argile.

Vous constatez aussi qu'il faudrait remettre chaque chose à sa place et que l'ordre aurait beaucoup d'avantages. « Simone aurait pu ranger le vilebrequin », grommelez-vous après l'avoir cherché dans tout l'atelier. Mais en revenant à votre établi, vous vous dépêchez de reporter à l'armoire la rape et le racloir dont vous ne vous servez plus depuis un quart d'heure...

Chaque chose a non seulement une place, mais un nom, vous rappellera M. Cousinet qui vous a entendue demander le « truc » à Alice. Le truc ? quel truc ? c'était un trusquin, mademoiselle.

Et sous les doigts habiles, ou malhabiles, les pièces prennent forme, s'ajustent, ou à peu près... Les planches rugueuses deviennent étagères, fauteuils, ou presque...

Rangez ! à table ! la grosse voix de M. Dieleman devra retentir plus d'une fois pour nous arracher à notre travail. Déjà l'heure du dîner ! Mais l'après-dîner nous reverra, outil en main, traçant, sciant, rabotant, limant, jusqu'à ce que la main s'appesantisse, que les yeux se ferment sous le poids du sommeil, et que vraiment, hélas, il faille aller dormir.

Quel beau travail que ce travail d'homme !

DENISE HAMELIN.

EXTRAITS DU CARNET D'UN STAGIAIRE.....SUR LE TRAVAIL DE LA TERRE

EN schématisant, le stage préconise l'intégration du travail manuel dans les disciplines scolaires afin de les mieux servir et de les rattacher à la vie. Avec d'incontestables qualités d'éducateur M. Dieleman se contente de quelques considérations générales extrêmement rapides pour situer le problème du travail de la terre.

Le choix du matériau se révèle très important et l'expérience établit qu'à la pâte à modeler et à la terre des écoles, généralement coûteuses et limitatives dans leur emploi, il faut préférer sans hésitation la terre à poterie commune et la pâte à faïence qui supportent la cuisson et l'émaillage.

Un mélange convenablement préparé demande trente litres d'eau par cent kilogrammes de terre et doit être conservé dans l'eau plusieurs jours avant son utilisation. En cours de travail, une terre partiellement durcie ne peut plus être humidifiée, aussi faut-il prendre la précaution de la conserver sous un linge humide. Pour récupérer une terre dure mais non cuite, il suffit de la broyer dans un récipient non ferreux et de lui adjoindre de l'eau en quantité suffisante. Avant d'être travaillée, une terre doit être malaxée afin de devenir homogène, plastique, non collante.

Chacun se met alors au travail, et l'atelier résonne rapidement de la multitude des claques qu'infligent à la terre les stagiaires projetant la plaque de leur main droite sur celle de leur main gauche. Parce que la terre se conserve mieux en grosse quantité, elle requiert le travail en équipe, et d'ailleurs s'amoncelle sur les tables en des mottes sans cesse grossissantes.

Prendre cette terre, la rouler en boudins équilibrés, assembler ces colombins, les souder avec de la barbotine, c'est tellement simple qu'une stagiaire a pu le résumer en un refrain alerte. Les rêves les plus chimériques sont autorisés, mais encore faut-il savoir ce que l'on veut faire. Et l'esprit de travailler pour imaginer le modèle de pot le plus harmonieux qui se puisse concevoir. Certains pots se refusent cependant à suivre le gabarit dans leur ascension, ils se métamorphosent en œuvres inédites et imprévues. Bien qu'épousant les formes de la faune aquatique, quelques-uns n'en ont pas moins fière allure. Certaine grenouille ne rivalise-t-elle pas avec celle de la Fontaine dans sa rondeur...

Mais les pots s'achèvent et se rangent sur les étagères pour y dormir quelques semaines d'un sommeil desséchant... Et la terre demeure impatiente de reproduire les scènes de la vie...

Le modelage s'oppose techniquement à la sculpture qu'il précède généralement. C'est l'obtention de volume par adjonction d'éléments préalablement façonnés : colombins-sphères-fuseaux. La ronde-bosse étant une succession de profils, il y a toujours avantage à travailler sur une planche tournante, ou mieux une sellette, afin de considérer le sujet sous toute ses faces. Naturellement il faut éviter le modelage plat, car s'y cantonner serait se confiner dans une transposition du dessin.

Une floraison de santons fait revivre jouvenceaux et damoiselles ; grognards et empereurs, patriotes et tâcherons. Un certain bonhomme à la pipe est particulièrement séduisant.

Les premiers essais de cuisson se chargent de révéler brutalement les bulles d'air oubliées en provoquant des cassures aussi nettes que désastreuses. Paradoxalement cette première cuisson se nomme biscuit ou dégourdi, et prépare la seconde qui permet le vernissage. À la légion des santons succède la multitude des bas-reliefs. Chacun se passionne à sa tâche, s'interrompant seulement pour aller demander le renseignement précis qui lui permettra de franchir la passe difficile.

C'est dans cette atmosphère de classe active que se réalisent les premières tentatives d'émaillage.

À l'occasion sont évoqués les anciens procédés d'imperméabilisation kabyles, puis sommairement exposés les procédés à l'engobe, par émail colorés et à la goutte. Plus d'un cœur semble saisi d'émotion à l'ouverture du four, qui livre d'ailleurs, avec d'incontestables réussites, les débris de chefs-d'œuvre plus éphémères que les roses.

L'enchaînement se fait sur des techniques secondaires mais non moins

séduisantes dans leurs applications. Le *papiétage* permet la reproduction d'un modèle par apposition de papier déchiré en bandelettes et préalablement trempé dans la colle. Un certain nombre de couches sont nécessaires pour obtenir, après séchage, une consistance suffisante. De nombreux coins de montagnes ont ainsi pris naissance, amorces d'autant de cartes en relief.

Le *moulage*, réalisé par le truchement d'une crème de plâtre, procure une copie négative d'un original que l'estampage permet alors de tirer à un grand nombre d'exemplaires. Le plâtre pour moulage s'appelle plâtre à modeler, à mouler, de dentiste, et mérite d'être contrôlé. Pour le préparer il suffit d'en saupoudrer un récipient d'eau jusqu'au moment où il surnage et de le remuer ensuite. La crème doit être utilisée dans les vingt minutes et versée sur le modèle en soufflant pour chasser les bulles. La prise du plâtre est accélérée par l'eau de pluie et l'eau salée ; retardée par la colle forte.

En augmentant leur compétence, ces techniques permettent aux éducateurs d'apporter à l'enfant au moment opportun une aide discrète mais très effective pour l'aider à s'exprimer.

JEAN-EMILE MAGAUD.

PARMI LES LIVRES EXPOSES AU STAGE

Veillez relire d'abord et reméditer attentivement :

A. FERRIERE. — L'ECOLE ACTIVE (Ed. 1922, tome 2d, chap. VI, p. 260 sqq. ; Ed. Delachaux et Niestlé, 1947, chap. III, p. 68 sqq.).

Nous attendons hélas, le livre précis et solide établissant la jonction travaux manuels — pédagogie...

1. — LIVRES DE VULGARISATION DE TECHNIQUES MANUELLES

Il convient d'y puiser avec un très grand discernement. Ils vont de l'excellent guide technique au « truc » pour « bricoler », qu'il convient de proscrire absolument. L'utilisation qu'ils nous proposent des techniques qu'ils nous apprennent est le plus souvent bien décevante et les conseils pédagogiques heureusement très brefs.

Nous nous bornerons à citer :

- Collection « RUSTICA ». Editions de Montsouris, 1, rue Gazan, Paris (14^e).
J. SALLE. — LE TRAVAIL DU BOIS ET SON OUTILLAGE.
(Fait pour la campagne — un peu compliqué).
- Collection « VIE ACTIVE ». Presses d'Ile-de-France :
Albert BEKHOLT. — TOURS DE MAINS.
(Pour jeunes. Plus abordable. — 2^e série : récemment réédité).
- Les travaux manuels éducatifs. Edition Jacques Vautrain :
M. LECHAPT. — Tome III. LE TRAVAIL DU BOIS : LE DECOUPAGE
ET LA DECORATION DU BOIS. Tome IV. LES TRAVAUX ELEMENTAIRES DE MENUISERIE.

2. — LIVRES SCOLAIRES

Nos lecteurs les connaissent bien :

1^o De beaucoup la meilleure collection du genre que nous souhaitons voir s'accroître au plus vite :

- Collection d'Art Manuel Populaire. — C. E. M. E. A. Ed. du Scarabée :
Henri MALVAUX et Robert LELARGE. — LA TERRE.
Denis BORDAT et Pierre ROSE. — LES MARIONNETTES.

2^o Citons aussi :

- Manuels du Père CASTOR, Flammarion.
BELLENFANT. — MODELAGE.
Pierre BELVES. — LE PLATRE.
ANONYME. — TISSAGE.
Pierre BELVES. — LINOGRAPHIE.

3. — DOCUMENTATIONS

1° Une source d'inspiration hors pair. Reproductions excellentes. Seule la préface du premier volume est accessible aux enfants du début du cycle secondaire.

- Editions : Alec Tiranti Ltd, 72, Charlotte street, London W. 1.

RONALD G. COOPER. — THE MODERN POTTER.

Léon UNDERWOOD. — MASKS OF WEST AFRICA.

2° De très bonnes documentations pour l'histoire aussi bien que pour les travaux manuels historiques et autres.

- Collection « Les Métiers d'Art ». Editions de la Tourelle, 5, rue Guynemer, Saint-Mandé (Seine).

Gilbert DORNIER. — L'EBENISTERIE.

Henry-Pierre FOUREST. — LA CERAMIQUE.

M^{me} DORNIER-BUIN et Gilbert DORNIER. — LE COSTUME DANS L'ANTIQUITE, M-A. ET RENAISSANCE. LE COSTUME AUX XVII^e-XVIII^e-XIX^e SIECLES.

Jean BABELON. — L'ORFEVRENERIE.

Pierre PRADEL. — LES VITRAUX.

- Les éditions internationales, 47, rue Saint-André-des-Arts, Paris (6^e).

René BAROTTE. — LE MEUBLE FRANÇAIS A TRAVERS LES AGES.

●
Nous signalons à nos lecteurs parisiens qu'ils peuvent trouver de l'excellente terre à cuire :

Vavasseur, 123, rue de la Santé, 14^e (terre rouge).

Reviron, 12, avenue Allendy, 15^e (terre blanche).

INFORMATIONS

XIII^e CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

La XIII^e Conférence internationale des Ministères de l'Instruction publique, organisée par le B. I. E. et l'Unesco s'est tenue à Genève du 6 au 14 juillet. L'ordre du jour comportait les quatre points suivants : 1° rapports succincts des ministères de l'Instruction publique sur le mouvement éducatif pendant l'année scolaire 1949-1950 ; 2° l'initiation mathématique à l'école primaire ; 3° l'enseignement des travaux manuels à l'école secondaire ; 4° l'échange d'éducateurs.

Nous aurons l'occasion de signaler dans nos prochains numéros quelques conclusions utiles qui se dégagent de ces débats. Contentons-nous de faire aujourd'hui 2 remarques. Nous avons personnellement beaucoup regretté l'absence des représentants de l'U. R. S. S. et des pays « satellites », car ces derniers étaient venus encore l'an dernier à Genève. En revanche nous avons été heureusement surpris de constater — (et c'est, sauf erreur, la première fois depuis 1933) — qu'une exposition de travaux d'élèves relatifs aux sujets étudiés avait été organisée pour illustrer et compléter les exposés des orateurs ! Exposition modeste, à un certain point de vue, puisqu'elle ne concernait qu'un des sujets étudiés : « l'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires », et que quelques pays seulement, la Belgique, la France et la Suisse, avaient répondu à l'appel un peu tardif des organisateurs. Nous avons admiré dans le stand belge de très remarquables réalisations provenant d'écoles communales et dans le stand français des travaux réalisés dans les classes nouvelles des lycées. M. Gal, un des délégués de la France, a su présenter ces attachantes expériences (dont plusieurs étaient tout à fait remarquables), avec la conviction et l'enthousiasme que nous lui connaissons quand il parle des

classes nouvelles. Signalons qu'un grand nombre de ces travaux sont encore à Genève et peuvent être admirés par les visiteurs de l'Exposition Permanente de l'Instruction Publique, Palais Wilson.

● COURS EN SORBONNE

M. Cousinet traitera cette année le jeudi à 14 heures à partir du 9 novembre Amphithéâtre Richelieu le sujet : « Education et Hygiène mentale ».

● STAGES DES ATELIERS EDUCATIFS

R. Dieleman, directeur, Château du Claireau, Chevreuse (Seine-et-Oise).
Tél. 163.

Nous recommandons chaudement à nos lecteurs les stages du Claireau qui offrent aux pédagogues actifs, la meilleure initiation aux techniques manuelles dont la connaissance leur est indispensable.

Conditions d'admission : Priorités aux membres des Mouvements associés. Nous vous conseillons donc de joindre à votre demande votre dernière bande de l'Ecole Nouvelle Française.

Les Ateliers fonctionnent de 10 heures à 19 heures, le jeudi et le dimanche. Stages de semaine du dimanche 10 heures au suivant 19 heures. On a toujours la possibilité d'arriver la veille dès 19 heures.

Groupes : Minimum seize personnes, maximum vingt personnes.

Tarifs d'hébergement : Nuit 30 francs (camp 20 francs). Pour les repas, 350 francs par jour.

Renseignements complémentaires au Claireau ou à l'E. N. F. (joindre timbre pour réponse).

Nous pouvons également remettre à nos abonnés des cartes d'introduction pour une visite d'information, sur justification de leur qualité d'éducateur.

Sujets prochainement traités :

11 et 12 novembre (les deux journées complètes) : Aménagement (cuisine et salle d'eau) par M. Gascoïn, architecte décorateur.

19 novembre : Céramique, poterie.

26 novembre : Aménagement (suite).

3 décembre : Le travail du bois (initiation).

10 décembre : Cuisine et salle d'eau (suite).

17 décembre : Le travail du bois (suite) finition d'un objet commencé.

● COURS DE FORMATION DE MONITEURS DE DANSES POPULAIRES

Nous recommandons aussi chaudement les excellents cours de Mme Paleau.

Pour les isolés : à la salle Pleyel, 252, rue du Faubourg St-Honoré, Studio 111, le mardi et le jeudi de 19 heures à 21 heures (1^{re} et 2^e année). Inscriptions même lieu, mêmes jours, mêmes heures.

Pour les groupes s'adresser à Mme Paleau, 71, quai d'Orsay, Paris 7^e.

● NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- E. MICHAUD : *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans.*
Coll. Etudes de Psychologie et de Philosophie publiées sous la direction de P. Guillaume et E. Meyerson, Paris, Librairie philosophique, J. Vrin, 1949.
Dans cette importante thèse de doctorat, M. Michaud cherche, après tant d'autres, et en particulier après Piaget et Wallon, à étudier comment se prépare chez l'enfant l'intelligence conceptuelle, comment il passe de la pensée à l'ac-

tion. Faute, pour diverses raisons, de pouvoir utiliser la méthode clinique, qui présente d'ailleurs l'inconvénient, si elle n'est pas maniée par un psychologue très expérimenté, de suggestionner l'enfant, M. Michaud s'est servi de réponses écrites à des questions. Son expérience a porté d'ailleurs sur un grand nombre de sujets, puisque, avec l'aide de ses collaborateurs, il a réuni près de 23.000 copies fournies par des enfants de 10 à 15 ans. A ces enfants il a présenté huit questions, qui constituent autant de tests, dont quelques-uns sont originaux, d'autres empruntés à Claparède, à Piaget et à Binet, tels la fameuse affirmation d'un boulanger qui perd sur chaque petit pain qu'il vend mais se rattrape sur la quantité, la réflexion du scrupuleux qui ne veut pas se tuer un vendredi parce que ce jour lui porterait malheur.

De cette vaste enquête, consciencieusement faite, et dont les résultats sont finement analysés, l'auteur tire d'intéressantes conclusions qui rejoignent souvent celles de ses prédécesseurs (dont toutefois sur certains points il s'écarte). Il montre comment l'enfant se borne d'abord à ce qu'il appelle le **chosisme**, qui n'est pas très différent de l'animisme piagétien, puis par l'intermédiaire des schèmes sensori-moteurs, des schèmes instrumentaux, et enfin des schèmes mathématiques, et aussi par l'effet de la maturation, arrive au stade de l'intelligence conceptuelle. Dans un dernier chapitre, le plus riche de son ouvrage, aborde à nouveau ce vieux problème du passage de l'intelligence pratique à l'intelligence conceptuelle, procède à un examen critique des solutions proposées, et tire de son enquête des conséquences pédagogiques.

Sur ce dernier point, M. Michaud manifeste des craintes qui me paraissent venir d'une conception trop étroite de l'éducation nouvelle, conception dont nous voyons de trop fréquents témoignages chez les apôtres du « pratique », du « concret ». « La pédagogie active, dit-il, a certes ses mérites ; mais vouloir la prolonger au-delà d'un âge optimum, c'est peut-être figer l'élève dans des dispositions qui ne lui sont que trop naturelles ». Mais la pédagogie active ne **veut** rien de ce genre : elle suit le développement naturel de l'enfant, et la vraie éducation nouvelle n'a jamais prétendu borner l'enfant au « pratique », lui imposer « le concret », elle laisse aux prises avec les problèmes qui l'intéressent (intellectuellement, et affectivement comme M. Michaud si justement le rappelle), et, connaissant en gros, grâce précisément à des enquêtes de ce genre, les différents stades de son développement, elle se garde de lui proposer, à un certain stade, des problèmes dont la solution n'est possible qu'à l'âge suivant.

Quant à la question toujours pendante du passage de l'intelligence pratique à l'intelligence conceptuelle, « on postule, dit encore M. Michaud, que l'intelligence pratique se transforme un jour en intelligence théorique par le simple fait de son développement ». Peut-être est-ce un tort de le postuler. Peut-être le problème est-il mal posé. Peut-être l'intelligence pratique comporte-t-elle toujours une part d'intelligence conceptuelle, sans laquelle aucun problème pratique ne pourrait être résolu. Le travail de M. Michaud invite à réfléchir utilement à ces problèmes importants pour le psychologue et pour le pédagogue.

● Julien MORTIER : **L'Enseignement des notions fondamentales de formes géométriques (Recherches expérimentales)**. Cahier XI de la Revue des Sciences Pédagogiques. Bruxelles 1949.

Par le travail expérimental, dont il rend compte, l'auteur a cherché à contrôler dans quelle mesure les écoliers de 12 à 14 ans ont assimilé les notions fondamentales de « formes géométriques » qui figurent au programme des dernières années de l'enseignement primaire belge. Cet enseignement assez particulier consiste en une initiation concrète aux propriétés des figurés planes, fondée sur l'observation, l'expérimentation et la manipulation. Une première originalité de l'auteur est de dégager l'autonomie et la valeur éducative propre de cette discipline distincte de la géométrie déductive pratiquée traditionnellement dans l'enseignement secondaire, mais susceptible, si elle est conduite avec méthode, d'exercer les facultés de jugement et la généralisation.

Pour contrôler les acquisitions scolaires dans ce domaine bien délimité, l'auteur a élaboré un test divisé en deux parties ; la première se propose de vérifier la connaissance du vocabulaire et la compréhension des notions ; la seconde porte sur l'interprétation et la mise en œuvre des notions examinées précédemment. Ce test a été proposé à plusieurs groupes d'enfants appartenant aux 6^e, 7^e et 8^e années de l'enseignement primaire (âgés de 12 à 14 ans). Les résultats ont été soigneusement analysés par les méthodes statistiques modernes. Cette analyse permet de fixer à quel âge moyen telle ou telle notion est assez solidement acquise pour que l'élève sache l'utiliser normalement. Il ressort nettement de cette étude que les programmes officiels sont toujours en avance sur les possibilités intellectuelles de l'enfant et lui imposent ainsi des connaissances superficielles qu'il n'a pas le temps d'assimiler définitivement.

Ce travail représente une contribution de valeur à la pédagogie expérimentale. Son mérite a été consacré par le prix De Keyn de l'Académie Royale de Belgique. En outre, comme le souligne le professeur Jonckere dans sa préface, « Ce livre, loin d'être écrit pour quelques spécialistes, est rédigé de manière que le personnel enseignant puisse le lire non seulement avec facilité, mais encore avec profit ».

G. Z.

- **L'initiation mathématique à l'école primaire.** XIII^e Conférence internationale de l'Instruction Publique convoquée par l'UNESCO et le B. I. E., Genève 1950.

Cette étude se situe dans le cadre d'une série d'enquêtes sur les divers enseignements donnés à l'école primaire. Ce volume présente les réponses fournies par les Ministères de l'Instruction publique de 46 pays, portant essentiellement sur l'apprentissage du calcul, l'acquisition de notions élémentaires de géométrie et sur l'emploi des poids et mesures. Dans une première partie, une étude générale reprend les données fournies et les regroupe selon un certain nombre de problèmes particuliers. En premier lieu est envisagée la place faite à l'initiation mathématique dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire : l'âge des débuts, la place faite dans les horaires, le nom donné à cette initiation, l'importance attachée à la géométrie, l'importance des mathématiques dans les examens. Puis on examine les buts de l'initiation mathématique, qui se répartissent selon les points de vue suivants : acquisition d'une technique, formation d'habitudes de travail, adoption d'une attitude d'esprit, acquisition des connaissances et éveil de l'intérêt, formation intellectuelle, éducation générale. Enfin l'ouvrage passe en revue, en les comparant dans leurs tendances générales : les programmes (nombres entiers, opérations, monnaies et mesures, fractions, géométrie, exercices pratiques), les méthodes actives, appel à l'intuition, nécessité du travail mécanique et ordonné, enchaînement des sujets, adaptation aux enfants), les manuels et le matériel didactique, les réformes en cours dans l'enseignement.

Quelques impressions se dégagent de cette vaste recension. Une tendance très nette se fait jour dans de nombreux pays (parmi lesquels la France et la Belgique) pour tenir compte de la psychologie de l'enfant, et se manifeste par le souci d'asseoir les techniques opératoires sur l'assimilation expérimentale des notions de nombre et de mesure, d'emprunter les problèmes à la vie réelle du milieu social, d'utiliser les travaux manuels et les activités libres. Mais cette tendance ne semble pas avoir trouvé son expression définitive dans certains domaines tels que l'enseignement des fractions ou l'initiation à la géométrie expérimentale. En tout état de cause, il subsiste une certaine tension entre l'aspect mécanique du dressage opératoire et l'aspect vivant de l'intérêt enfantin.

D'une lecture facile malgré son caractère encyclopédique, cet ouvrage représente une intéressante mise au point de l'état actuel des réalisations et des divers problèmes qui restent posés.

G. Z.



l'école nouvelle française

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

Comité Directeur :

D^r ANDRÉ BERGE — M^{lle} CARROI — M^{lle} R. DUBLINEAU — PIERRE DEFONTAINES
— 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 liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

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

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

ABONNEMENTS 1950-1951

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'ÉTRANGER	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**.
- **Écrire 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.

Collection de l'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

●

ROGER COUSINET

Chargé de Cours de Pédagogie
à la Sorbonne

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

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

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

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

●

ÉDITÉ AUX PRESSES d'ILE-DE-FRANCE À PARIS

ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST

1, Rue Raoul

ANGERS - Téléph. 29-47