

*l'école nouvelle
française*

REVUE DE



L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

104

ENQUÊTE
SUR L'ATTENTION ET LA MÉMOIRE



IN MEMORIAM EMILIE BRANDT



MARS 1963

Encore un appel à nos abonnés retardataires. Notre bienfaiteur leur a encore donné l'exemple cette année, avec une générosité dont il sait combien nous lui sommes reconnaissants. Mais que les retardataires ne profitent pas de cette générosité pour justifier leur lenteur, serait-ce bien honnête ?

AVANT-PROPOS

Qu'est-ce qu'être attentif ? Comment un élève, en classe, doit-il se comporter pour être attentif ? Comment le maître peut-il être assuré que ses élèves sont effectivement attentifs ? le constater ? se le prouver à lui-même ? Est-il exact que l'attention favorise la mémoire, cette mémoire, un des piliers de notre présente instruction ? Comment peut-on en être assuré ? Autant de questions que pose, sans les résoudre, et en présentant seulement une approximation, l'enquête sommaire que nous présentons dans les pages qui suivent, en souhaitant que beaucoup de nos lecteurs en entreprennent de semblables.

Notre présent Cahier est complété par un premier hommage rendu à une grande éducatrice qui vient de disparaître, Emilie Brandl, par Mme Niox-Chateau et Mlle Jaeger. Nous espérons bien lui consacrer l'an prochain tout un Cahier. Son œuvre le mérite amplement.

R. C.

Attention et Mémoire

Deux « maîtres-mots » de l'école, deux obligations que le maître ne cesse de mettre devant les yeux des élèves. « Vous devez *apprendre*, et, pour apprendre, la condition est que vous soyez attentif. Vous devez *savoir*, c'est-à-dire conserver ce que vous avez appris (sans quoi il serait évidemment inutile d'avoir appris), et pour savoir il faut que vous utilisiez, et exerciez votre mémoire. » Pour encourager les élèves, et les persuader, le maître les informe que, pour être attentifs, il faut... qu'ils soient attentifs. « Vous savez bien ce que c'est que *faire attention*, ne pas penser à autre chose, ne pas se laisser distraire. » Pour exercer leur mémoire, il suffit qu'ils aient recours à la répétition, aux révisions — et ils se rappelleront. Sans doute il y a des savants qui écrivent des ouvrages sur la mémoire (1), il y en a même qui vont jusqu'à prétendre que l'attention n'existe pas (2). Mais, tout naturellement, et, on peut dire, par nécessité, et aussi, ajoutons-le, parce que dans un certain nombre de cas, l'expérience semble justifier leur croyance (et justifier toute la peine qu'ils se donnent, et celle qu'ils demandent à leurs élèves), les maîtres croient à l'attention, et au fonctionnement naturel de la mémoire.

Ils croient aussi, et ils souhaitent que leurs élèves croient, que les deux opérations mentales sont étroitement liées, et que le fonctionnement utile de la mémoire est facilité par l'attention.

(1) H. Wallon et E. Evard-Chmielniski, *Les mécanismes de la mémoire*, Paris, P.U.F. 1951.

(2) « Les objets auxquels on ne fait pas attention ne sont réellement pas présents dans la configuration du champ actuel » (G. Rioux, *Dessin et Structure mentale*, Paris P.U.F. 1951).

Ils croient sincèrement, et ils disent à leurs élèves, que plus ils auront été attentifs à la leçon du maître, plus sûrement et plus aisément ils se la rappelleront, sans avoir besoin de faire aucun effort de mémoire — et ajoute-t-il in petto) sans que lui-même ait besoin de répéter, de ré-interroger, de reviser.

Il a cru, et il n'a cessé de faire croire à ses élèves que s'ils étaient très attentifs à ce qui leur était enseigné, ils n'auraient que très peu, ou même pas du tout, d'« efforts de mémoire » à faire pour se le rappeler.

* * *

Il a paru qu'il pourrait être utile de faire une expérience pédagogique, non une expérience de laboratoire, mais une expérience dans les conditions scolaires ordinaires, pour voir si cette assertion était vérifiée. Des enfants se rappellent-ils mieux ce à quoi ils ont été très attentifs que ce à quoi ils ont été moins attentifs ? Et comment mesurer leur attention ?

On s'est placé dans les conditions ordinaires d'une leçon faite en classe, et on a supposé que l'attention des élèves pouvait être assez faible quand le maître exposait, et que, très vraisemblablement, elle serait plus forte, si, conformément à un procédé classique, le maître interrompait fréquemment sa leçon pour interroger inopinément tel ou tel élève : « Répète ce que je viens de dire ». Le procédé étant de plus en plus insistant, chaque élève soupçonnant ainsi que ce peut être lui qui sera interrogé à l'improviste, et blâmé, ou même puni, s'il ne répète pas d'une façon satisfaisante ce que le maître vient de dire, on peut supposer que leur attention croîtra au fur et à mesure de l'exposé du maître (compte-tenu de la fatigue, mais élément qui pourra être négligeable si la leçon n'est pas trop longue, si l'exposé est clair, présenté en langage courant, etc.).

Voici comment l'expérience a été réalisée.

La leçon était une leçon d'histoire sur les causes de la Révolution française dans une classe de certificat d'études comprenant 23 élèves (âge moyen : 12 ans 1/2). C'était l'heure de l'histoire dans l'emploi du temps journalier. Le maître a commencé sa leçon de la façon ordinaire, en annonçant seulement le sujet,

et il a présenté la 1^{ère} partie de la leçon, comprenant 4 notions simples et nettes.

Voici le texte de cette partie :

« Vous vous rappelez que nous avons appris que sous le règne de Louis XIV le pouvoir du roi était absolu ; le roi avait tous les droits, le peuple n'avait qu'à obéir (1). Cependant, tout en continuant à obéir au successeur de Louis XIV, Louis XV, le peuple commença à critiquer le pouvoir absolu des rois (2). Mais, comme il était habitué à obéir, jamais il n'aurait osé se révolter s'il n'avait été aidé par des écrivains qui, dans leurs livres, présentaient des idées toutes nouvelles, les idées de liberté, d'égalité, de justice (3). Ces écrivains, on les appelait des philosophes (4) ?

A ce point, le maître s'est arrêté, a feint de remarquer que ses élèves ne l'écoutaient pas très attentivement, leur a dit : « Il me semble que vous n'êtes pas très attentifs aujourd'hui. Voyons, un tel, répète ce que je viens de dire, et toi, et toi. Je vais continuer une leçon, et tâchez de ne pas être distraits. »

Il est donc passé à la seconde partie de son exposé, et a aussitôt remarqué que les élèves, dérouterés par cette pratique inhabituelle (le maître n'interrogeait en général que lorsque la leçon était entièrement terminée, ou même remettait son interrogation à la leçon suivante), rien que par leur changement d'attitude, par toutes sortes de traits que les maîtres remarquent si bien, étaient, au moins en apparence, plus attentifs.

Cette seconde partie de sa leçon était consacrée à la présentation de ces philosophes : Montesquieu (1) qui dans son ouvrage *l'Esprit des lois* a surtout manifesté son opposition au despotisme (2). Voltaire (3) qui s'est attaqué aux privilèges (4). Rousseau (5) qui dans son livre *le Contrat Social* a soutenu que la souveraineté dans un état appartenait au peuple (6).

Pour cette deuxième partie, le maître s'est interrompu à chaque numéro pour interroger tel ou tel élève, il a fait ainsi, jusqu'à la fin de sa leçon.

La troisième partie de l'exposé était consacrée à des considérations générales sur la misère du peuple au XVIII^e siècle ; la quatrième aux tentatives de réforme de Turgot et de Necker.

Le contrôle a été fait de cette manière. A la leçon d'histoire suivante, 3 jours après la précédente, et comme s'il s'agissait d'une *composition*, exercice auquel les élèves sont habitués, le maître leur a demandé de répondre par écrit aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'un roi absolu ? Sous quel règne le peuple français a-t-il commencé à critiquer le pouvoir absolu du roi ? Qui a fait penser le peuple à se révolter ?

2. Quels philosophes français connaissez-vous ?
Quels livres ont-ils écrits ?

3. De quoi se plaignait le peuple ?

4. Que savez-vous de Turgot ?

La première question était donc notée 3 (puisqu'elle comportait 3 éléments) ; la seconde 5 (3 noms de philosophes et 2 titres d'ouvrages) ; la troisième 2 (misères, et injustices) ; la quatrième 2 (situation de Turgot, et son renvoi).

Les résultats numériques, qu'il serait trop long de présenter ici n'ont montré aucune nette progression d'une question à l'autre. Alors que l'attention ayant été, ou ayant semblé être, attirée, éveillée, entretenue, excitée, par le procédé pédagogique employé par le maître, la conservation (mémoire) aurait dû s'améliorer d'une réponse à l'autre, il n'en a rien été.

Nous voyons par exemple 8 élèves sur 23 obtenir la note 3 à la première question, et la note 0 à la deuxième, puis les notes 1 à chacune des 2 autres questions. La plupart ont des notes à peu près équivalentes pour les 4 questions. Aucun ne fait preuve d'un progrès net et brusque de la première à la seconde question, un nombre infime marque un progrès régulier de la première à la dernière.



Il n'y a là évidemment qu'une expérience, portant sur un petit nombre d'élèves, et, pas plus en pédagogie qu'ailleurs, une expérience ne suffit. Il faudrait donc qu'elle fût reprise, à la fois pour en confirmer, ou en infirmer, les résultats, et aussi pour arriver à donner à l'attention scolaire son véritable sens.

Mme Montessori a bien montré à quel degré le petit enfant était naturellement un être attentif. Une observation courante, en dehors de l'école, confirme cette affirmation. Mais, qu'il joue, ou qu'il travaille (c'est-à-dire, dans les deux cas, qu'il agisse pour obtenir un certain résultat connu de lui), l'enfant est attentif à ce qu'il fait. Il peut être également attentif à ce que fait un autre, si cet autre accomplit devant lui une action qui a pour lui un sens et qu'il désire imiter.

Or, dans la classe, la leçon du maître lui demande une attention *auditive*, c'est-à-dire une activité mentale (?) qui lui est inconnue, et dont il ignore le sens. Pendant que le maître expose, l'élève n'agit pas, et il ne voit pas le maître agir. Rien donc ici ne ressemble à ce qu'était l'attention, c'est-à-dire l'absorption dans un acte fait ou perçu, avant l'entrée de l'enfant à l'école.

Et c'est pourquoi la mémorisation, reposant fictivement sur une prétendue attention qui n'est probablement qu'un leurre, ne peut être entretenue que par de fréquentes répétitions — et ceci, les maîtres (et les examinateurs) ne le savent que trop, au prix de tant d'insuccès.

Alors que les élèves sont si naturellement attentifs, quand ils agissent ou quand le maître agit devant eux, en sachant ce qu'ils font, et en sachant ce qu'il fait. Il semble que nous nous trouvions en présence d'un important problème pédagogique.

AUX JARDINIÈRES et à tous les éducateurs

Mademoiselle Brandt nous a quittés le 8 février dernier, après un séjour de plus de trois mois à l'Hôpital de Nice où elle eut à vivre de bien pénibles heures avant d'entrer dans le grand repos. Elle avait 84 ans et cette longue vie fut consacrée entièrement à l'éducation des petits enfants et à la formation de jardinières d'enfants, qu'elle voulait capables d'être à la hauteur de leur tâche. Tous ceux qui l'ont approchée n'oublieront pas cette forte personnalité, enthousiaste, tenace quand il s'agissait de faire triompher ses idées (mais toujours prête à les réviser), rude parfois avec les jeunes qu'elle voulait « élever » au sens plein du mot, aimant profondément les enfants sans mièvrerie, ni sensiblerie, mais avec une rare perspicacité.

Nombreuses sont celles qui garderont un profond souvenir de Mademoiselle Brandt et qui désirent porter témoignage de l'enrichissement qu'elles ont trouvé auprès d'elle. Ce faisceau de témoignages, qui permettra de connaître divers aspects de la personnalité de Mademoiselle Brandt ne peut être établi rapidement, c'est pourquoi nous n'avons pas voulu tarder davantage à apprendre à toutes les éducatrices que Mademoiselle Brandt n'est plus et à rendre à sa mémoire un émouvant hommage au nom de toutes.

Mademoiselle Jaeger, qui l'a connue tout au long de sa vie depuis l'adolescence, nous a donné cette biographie bien intéressante parce qu'on y voit à travers maintes vicissitudes la ténacité avec laquelle Mademoiselle Brandt recommençait l'œuvre détruite. Elle a vécu deux guerres...

Pour moi, je l'ai connue dans la seconde partie de sa vie, tout de suite après la deuxième guerre mondiale. Quand elle tomba malade, je la remplaçai dans son Ecole de Jardinières d'Enfants avec l'idée de préserver le travail entrepris et l'espoir qu'elle reprendrait bien vite le gouvernement. Cela ne devait plus être, mais au cours de ces années (1948-1956) elle fit plusieurs séjours à Paris et chaque fois elle venait apporter aux jeunes élèves jardinières ses vues personnelles, toujours originales et intéressantes pour l'éducation, la vie... Elle avait l'art d'étonner, d'abord, puis de faire réfléchir ces jeunes qui sentaient, confusément parfois, qu'elles étaient en face d'une riche personnalité.

Durant ces quatre dernières années, elle eut à surmonter maintes difficultés mais qui passaient toujours au second plan de ses préoccupations. Sa pensée échappait aux mesquineries de la vie et aux petites misères de la vieillesse.

Depuis 1959, elle ne venait plus à Paris, mais nous sommes quelques-unes à avoir eu le privilège de recevoir très fréquemment des lettres d'elle.

Je n'ai jamais, pour ma part, reçu une lettre d'elle dont une phrase au moins ne portait à réfléchir et était un enseignement.

Au hasard de cette correspondance, voici quelques extraits qui témoignent de ce souci constant — et qui nous est un exemple — de continuer à apprendre, et aussi de cet amour de la nature et de la vie qui lui donnait sans doute la sérénité.

1959 - 1960

14 Octobre 1959 :

« Savez-vous que je relis avec profit l'Emile de J.-J. Rousseau ? Il y a des exagérations, mais combien de bonnes choses qui serviraient aux parents de notre époque. Je vous cite ce passage : accordez avec plaisir, ne refusez qu'avec répugnance, mais que tous vos refus soient irrévocables ; qu'aucune importunité ne vous ébranle ; que le non prononcé soit un non d'airain contre lequel l'enfant n'aura pas épuisé 5 ou 6 fois ses forces. »

« C'est ainsi que vous le rendez patient, résigné..., paisible même quand il n'aura pas ce qu'il a voulu, car il est dans la

nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui. Ces mots — « il n'y en a plus » — sont une réponse contre laquelle jamais l'enfant ne s'est mutiné à moins qu'ils ne croie que c'est un mensonge. »

« Il est bien étrange que depuis qu'on se mêle d'élever des enfants, on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, la vile crainte, toutes les passions les plus dangereuses, les plus propres à corrompre... »

12 Janvier 1960

« Je crois que les écoles nouvelles offrent un peu trop de matières à distractions. Et où place-t-on les minutes de silence, pratiquées autrefois où l'enfant pouvait rentrer en lui-même, réfléchir, se concentrer sur une seule et belle image. »

...« Je crains que lorsqu'on voit un enfant rester tranquille un moment sans rien faire, mais réfléchissant, on s'imagine qu'il perd son temps. Vite on lui parle, on le distrait. »

« ...Ne pourrait-on essayer avec des moments de silence de laisser le temps de réfléchir au travail accompli. En a-t-on encore le temps, après tout ce travail scolaire et cette agitation que l'on y ajoute ? »

« ...Savoir et pouvoir faire taire l'agitation que l'on a en soi. »

24 Mars 1960

« ...Je ne sais encore ce que je ferai avec mes 80 ans. Si mes os se cassent en petits morceaux, il faudra bien les ramasser. »

« ...Il faudrait attirer l'attention sur l'importance de la petite enfance. »

« ...Les éducatrices s'occupent beaucoup d'enfants retardés ou instables et je trouve que cela est très bon de commencer avec des retardés, ou même avec des anormaux. Rien à faire ici qu'à

observer et aider ; n'intervenir que rarement lorsqu'ils dérangent les autres. »

« ...Cette manie de toujours vouloir instruire de leur point de vue à elles (les éducatrices). L'idée ne leur vient pas d'observer d'abord et ensuite de se tenir bien tranquille et d'agir enfin prudemment et à bon escient. »

28 Août 1960

« ...Telle cette petite de l'Assistance Publique qui me prit par les mains pour me montrer, le visage rayonnant, que le « un des barres » a la même hauteur que le grand cube de la Tour Rose et que la 1^{ère} marche de « l'escalier ». Elle avait fait cette découverte seule et je crois que même si je n'avais pas partagé sa joie, elle l'aurait conservée en elle. A partir de ce moment, toute son attitude a changé. »

Octobre 1960

« Nous ne mettons rien dans l'enfant qui n'y soit en puissance. L'idéal est de ne rien briser, de ne rien détruire, mettre à jour toutes les ressources d'un enfant pour l'amener à travers la crise de l'adolescence à l'état d'un adulte pleinement développé de corps et d'esprit. »

« A la base de la formation d'un futur éducateur, il faut développer le sens de l'observation. Il faut du temps pour cela. Le jardinier qui sème doit observer et voir ce dont manque la petite plante qui pousse — eau, engrais ou insecticide — et puis supprimer la mauvaise herbe qui repousse toujours. Il y faut du temps et de la patience, j'en sais quelque chose depuis que je m'occupe de jardinage. »

« ...Il faut les faire revivre (les jeunes filles) *notre* époque et faire des comparaisons avec le passé qui doit rester à l'arrière plan. Il nous faut vivre dans le présent. »

« Je lis avec beaucoup d'enthousiasme le dernier livre Montessori que vous m'avez envoyé. C'est vraiment tout l'esprit de

cette belle méthode d'éducation qui reste, malgré tout, ignorée de tant d'éducateurs ; je crois aussi que le public n'est pas encore mûr pour comprendre cet esprit nouveau. »

« Je dis aux élèves que mon attitude d'expectative est la même qu'elles doivent avoir vis-à-vis des enfants qu'elles ne connaissent pas davantage que *moi* je ne les connais, elles... »

« Depuis que j'ai lu « l'esprit absorbant de l'enfant », je suis absolument émerveillée et à la fois triste, car toutes celles à qui j'ai recommandé ce livre n'ont eu aucune réaction, même pas d'enthousiasme. »

« ...C'est la maîtresse qui *sait* et *choisit* pour l'enfant ce qui lui convient. Vous voyez quelle aberration !... »

« Ou bien faire l'ascension ou bien rester sur place. »

« ...Il faut d'abord et en tout premier lieu, transformer sa propre personne. »

« ...Il est évident que toute méthode, quelle qu'elle soit, même excellente, laissée entre les mains d'un éducateur inintelligent, n'en devient que la caricature. »

« Jamais un éducateur ne sera bon en pratiquant une méthode même excellente en soi, s'il ne l'a faite sienne par une longue pratique. »

25 Novembre 1961

« Mes amies vont m'emmener ce printemps en Italie où nous visiterons des Ecoles Montessori. Cela m'intéresse beaucoup et je voudrais visiter les pouponnières et écoles d'arriérés en Italie. »

« La connaissance de l'enfant est une bonne base, mais maintenant il faut y ajouter la formation du caractère adapté à nos temps modernes. »

« Il ne faut pas nous retirer du monde, mais aider à le transformer et pour cette raison nous regrouper. La solitude vient avec l'âge mais il faut la meubler en se regroupant. »

★
★★

Emilie Brandt est née en 1879 à Barr (Bas-Rhin) dans une famille protestante, de père hongrois et de mère d'origine alsacienne, mais née et élevée à Buenos-Aires en Argentine. Le père semble avoir quitté sa famille dans les premières années du mariage. Emilie la cadette vivait là, dans une grande maison familiale avec sa mère, ses deux sœurs, une vieille tante et un vieil oncle.

Très tôt elle semble avoir été attirée par l'éducation du petit enfant. Après avoir fait deux années d'études de jardinière d'enfants dans « la maison mère de Pestalozzi » à Berlin, elle a été dans cette ville, gouvernante, pendant un ou deux ans, auprès des enfants du ministre Dernburg.

Puis elle est allée à Paris travailler au jardin d'enfants de la rue du Moulin Vert en collaboration étroite avec M. l'abbé Viollet. C'est à cette époque qu'elle s'est convertie au catholicisme. En collaboration avec Mlles Babu et Monod elle a ouvert à Thivet un internat d'enfants dont parle M. l'abbé Klein dans son livre : « Mon filleul au Jardin d'enfants. »

Quand la guerre l'a obligée à quitter cette maison, elle s'est réfugiée à Barr avec sa mère. Là sur la demande de quelques amis elle a ouvert un jardin d'enfants, pour initier quelques jeunes filles aux méthodes d'éducation nouvelles.

Vers 1917 elle s'est occupée à Strasbourg des foyers d'enfants créés par les Allemands, s'efforçant toujours d'initier les jeunes filles de ces foyers aux méthodes d'éducation nouvelle. Après la guerre elle a eu des contacts avec les écoles maternelles de la ville de Strasbourg puis elle a abandonné ces activités pour collaborer avec le collège Sévigné à la formation de jardinières d'enfants. Elle a ouvert son propre jardin d'enfants transporté en différents endroits de la ville pour aboutir finalement à la rue Bernegger où elle a créée, en collaboration avec Mlle Jaeger, une école pour enfants de 3 à 8 ans.

Epaulée par M. et Mme Gemähling, directeurs et fondateurs de l'école de formation sociale, elle y a créé et dirigé un centre de formation de jardinières jusqu'au début de la guerre 1939.

Elle s'est repliée pour très peu de temps à Vitry, puis Limoges et enfin Vichy, recréant toujours jardins d'enfants et centres de formation de jardinières d'enfants.

Après la guerre elle a reformé un centre à Neuilly pour s'établir enfin dans le Midi dans la solitude des monts provençaux, à la suite d'une longue crise de rhumatismes.

INFORMATIONS

Le mois dernier s'est tenu à Paris, sous le patronage de la Chambre de Commerce, un Congrès consacré à la Méthode Romain. Cette méthode, due à Mlle S. Romain, est une méthode de préformation professionnelle destinée aux jeunes apprentis. La méthode utilise une progression d'exercices spécifiques sur des matériaux variés :

Chaque exercice présente une situation problématique correspondant à une catégorie de capacités. La progression, dans son ensemble, a pour but de susciter chez le sujet des généralisations au plan des attitudes fondamentales (diverses formes d'attention, persévérance, objectivité, disponibilité, non dépendance objective ou subjective, etc...). Pour qu'aucune gêne parasite ne se manifeste, ces exercices ne font appel à aucune notion scolaire ou technique. L'utilisation des outils ou matériaux requis pour les exercices : crayon, ciseaux, pinces, papier, fil de fer, pâte à modeler, ficelle, ne suppose pas d'apprentissage préalable. Les premiers exercices proposent des problèmes simples qui centrent le sujet sur un but opératoire précis ; s'il s'agit, par exemple, d'un dessin à copier, on ne de-

mandera d'abord que l'exactitude de la copie sans exiger la qualité du trait.

L'enchaînement des exercices tendra :

a) à présenter au sujet des situations variées faisant appel à la même attitude fondamentale ;

b) à établir des interférences entre situations et entre attitudes en évitant que des réponses stéréotypées ne s'inscrivent prématurément. (1)

Les Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.) organisent deux stages importants, l'un destiné au *personnel sanitaire des colonies ou centres de vacances*, dirigé par le Dr E. Fichauer (7 au 16 avril), à Talence (Gironde) ; l'autre du 3 au 15 avril, au C.R.E.P.S. de Paris, dirigé par MM. Lagarde et Romanet, et consacré à la *formation de moniteurs de colonies de vacances d'enfants déficients physiques*.

(1) Pour plus de détail, voir l'excellent ouvrage d'A. Conquet, et de ses collaborateurs : **Aptitudes et capacités**, Paris, Ed. de l'Épi, 1960.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. W. SHIELDS, Un traitement des délinquants (*A cure of delinquents*, Londres, Heinemann, 1962).

J'aimerais féliciter d'abord l'auteur de son habileté. Il a dirigé pendant de longues années en Angleterre une école consacrée au « traitement des inadaptes » (c'est le sous-titre de son ouvrage. Il a obtenu dans cette tâche, grâce à ses théories, grâce à sa pratique personnelle, aux pratiques qu'il a utilement recommandées à ses collaborateurs, les plus remarquables résultats. Il raconte son expérience, il mêle habilement l'exposé des théories qu'il a appliquées et la présentation d'un grand nombre de cas particuliers, sous forme de portraits des enfants qui ont été confiés à ses soins. Chaque portrait intervient, à titre d'illustration, de justification, au moment juste, semble-t-il, où le lecteur s'apprêterait peut-être à faire quelques réserves de la théorie qui soutient ces pratiques.

On entrevoit bien, de temps en temps, où l'auteur veut en venir, quelle est cette théorie sur laquelle il s'est si bien appuyée, il nous y conduit habilement, et quand il croit que le travail est bien fait, et la théorie bien présentée et solidement établie, il écrit, comme si on devait en venir là, et comme si c'était la chose la moins discutée du monde. « Le psycho-

thérapeute qui travaille avec des enfants inadaptes et délinquants ne peut se permettre d'ignorer les techniques classiques de la psychanalyse » (p. 146), et, plus loin : « Les théories psychanalytiques sont aujourd'hui si bien établies, et si largement acceptées... » (p. 175). Et nous ne nous étonnons plus de voir paraître plus souvent, et de tenir une importante place dans une riche bibliographie les noms révéérés d'Aichhorn, de Siegmund et d'Anna Freud, de Melanie Klein et de Winnicott.

Ceci dit, si je ne suis toujours pas convaincu de la solidité de la psychanalyse, je le suis de la valeur de ce précieux ouvrage. La compétence, le dévouement, la pénétration psychologique de l'auteur, son discernement, son art étonnant dans ses rapports avec ses inadaptes, et aussi la clarté et l'intérêt de son exposé, tout cela fait de son ouvrage un livre de première valeur pour les éducateurs de la jeunesse inadaptee.

Et aussi pour les autres. Tous les éducateurs y trouveront des indications précieuses. Quand il parle par exemple de l'importance des réunions de maîtres dans l'école, et des difficultés que rencontrent trop souvent ces réunions (p. 38) ; d'une bonne interprétation d'un comportement rebelle de la part de tel élève « comme un signe

tres et non un refus, un signe d'espérance et non de désespoir (p. 39) ; du besoin de parler de ces pauvres enfants (et d'autres) qui, « une fois qu'ils se sentent en sûreté, assurés de la bonne volonté de l'adulte, et certains qu'ils ne seront pas l'objet d'une condamnation immédiate, il n'y a à peu près rien qu'ils ne soient disposés à discuter ou à confier » ; des qualités que les enfants demandent à leur maître, « tolérance, force, spontanéité, chaude humanité, imagination, douceur » ; du psychothérapeute (et nous dirions volontiers, de l'éducateur nouveau) « qui entreprend une tâche, alors que l'éducateur traditionnel commence avec un espoir nettement défilé. »

Ici, comme nous l'avons souvent dit et écrit, pour l'enfant inadapté, et aussi bien, et, au moins autant pour l'enfant normal, la vraie attitude de l'éducateur est une attitude d'acceptation. Condition indispensable de toute éducation.

R. C.



E. GUENIAT, Cours de manipulations élémentaires de sciences naturelles, Bulletin de l'Amicale d'anciens élèves de l'Ecole Normale des Instituteurs, Porrentruy, mars 1962.

Nos lecteurs n'ont certainement pas oublié l'excellent Cahier (dont il ne nous reste plus que quelques exemplaires) que M. Guéniat avait bien voulu

nous donner sur la *Communauté des élèves* de son Ecole Normale. Ce n'est plus le pédagogue qui parle aujourd'hui, celui qui dirige la vie et le travail de toute la jeunesse confiée à ses soins — c'est le maître spécialisé, le scientifique qui aujourd'hui, plus modestement, mais au moins aussi utilement, nous fait profiter de sa précieuse expérience. Et nous sommes d'autant plus heureux de signaler cet excellent guide pour des travaux scientifiques qu'il s'adresse, non aux maîtres, mais aux élèves, et qu'il met, non entre les mains de ceux-là une méthode d'enseignement, mais entre les mains de ceux-ci une méthode d'apprentissage : « Opérez méthodiquement, leur dit-il, sans précipitation, avec une extrême propreté et beaucoup d'ordre. L'ordre matériel est le reflet de l'ordre intellectuel et moral. Passez à chaque expérience tout le temps nécessaire ; ne cherchez pas à courir, avant de savoir marcher !... *Observez soigneusement !* C'est la partie importante, le but de l'exercice ! Notez avec soin, sur des fiches d'expériences, *les résultats sincères de vos observations*. Si une expérience ne réussit pas, recherchez les causes de l'insuccès avant de la recommencer. » Ces conseils sont suivis de chapitres consacrés à la fabrication (tubes), à l'entretien du matériel, aux manipulations courantes, et terminée par un « aperçu méthodologique », bref, mais important.

R. C.

ABONNEMENTS 1962-1963

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.

Ecole Nouvelle Française, 32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-et-O.)

C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	10 NF par an
— de soutien	13 NF —
VENTE au N°	2 NF —
TARIF POUR L'ETRANGER	12 NF —

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET, 130 fr. belges

Churchill's House
156, Avenue Winston-Churchill
Uccle-Bruxelles
C. C. P. Bruxelles 609-35

Vente au n° 22 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 **30 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. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- **Merci** de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du **temps**.

DÉJA PARUS

Les numéros 2 à 36 sont en vente aux Presses d'Ile de France, 12, rue de la Chaise, Paris 7^e.

1. Les Principes de l'Éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
37. Le rôle du maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).
40. L'Explication de textes dans l'Éducation nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
45. Notre Bilan.
46. Les sanctions (R. COUSINET).
48. L'internat et l'Éducation Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammair (J. WITWER).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).
59. L'utilisation du museum (LETOUZEY).
- 60-61. L'enseignement des langues vivantes (THOMAS).
63. La correction (COUSINET).
65. Réponse à quelques objections.
66. Les travaux manuels (HARVAUX et NIOX-CHATEAU).
- 67-68. Les classes de neige (S. DE FROMENT et F. JASSON).
69. Le problème des avancés scolaires (G. PIRE).
72. La vocation pédagogique (COUSINET).
73. L'apprentissage historique.
74. Un centre d'intérêt (LETOUZEY).
- 77-78. La Notation scolaire (G. PIRE).
80. Petit guide de l'Éducation nouvelle.
81. La Traduction (R. COUSINET).
82. L'Apprentissage scientifique.
83. L'Éducation des futurs parents (B. KEVORKIAN).
84. Adolphe FERRIERE.
- 85-86. L'Enseignement des mathématiques (L. FELIX - A. DUBOUQUET).
87. L'Apprentissage historique.
90. Qu'est-ce qu'expliquer ? (R. COUSINET).
- 91-92. L'Éducation nouvelle.
93. Hommage à Roger Cousinet.
94. L'Apprentissage scientifique.
95. Hommage à Mme Guéritte.
- 96-97. Rousseau (RAILLON, KEVORKIAN, PIRE).
98. L'année pédagogique.
99. La notion de préparation (R. COUSINET).

Prix 200 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O).