

l'école nouvelle  
*française*

REVUE DE

L'ÉCOLE  
NOUVELLE  
*française*

LABORATOIRE DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 428  
UNIVERSITÉ PARIS 8  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS CEDEX

**109 - 110**



NOTRE STAGE

NOVEMBRE - DÉCEMBRE 1963

---

Un certain nombre de nos abonnés ont réglé leur abonnement pour l'année scolaire 1963-64. Nous nous permettons donc de demander à ceux qui ne l'ont pas encore fait de suivre cet excellent exemple.

---

## AVANT-PROPOS

Notre stage annuel s'est tenu cette année à l'Ecole nouvelle d'Antony, où la directrice, Mme Rist, avait bien voulu recevoir, outre les déléguées de notre école de La Source, et le directeur de l'Ecole Nouvelle française, les très nombreux inscrits. Ils étaient cette année, plus de quarante (et nous avons dû, comme l'an dernier, « refuser du monde »), auxquelles s'étaient jointes les deux institutrices, envoyées par le Ministère de l'Education Nationale du Grand Duché de Luxembourg : Mlles Koetz et Schrenger, qui ont bien travaillé et très aimablement coopéré avec leurs collègues françaises.

La température nous a été clémente. Répartis en groupes, les stagiaires ont pu explorer Antony, le château et le parc de Sceaux, avec l'aide, le dernier jour, de l'expérience de M. Rouable, professeur au lycée de Montgeron. Mme Rist avait également organisé une visite à l'ensemble (récemment construit) de Massy-Palaiseau, sous la direction de M. le Maire d'Antony, professeur d'ailleurs lui-même, et donc des nôtres. Cette visite à la fois très intéressante et très fructueuse, excellente illustration des réflexions contenues dans notre Cahier précédent. Cet ensemble, conçu d'une certaine manière, a certainement fait naître dans l'esprit des enfants du voisinage un grand nombre de questions très variées, auxquelles le maître doit apprendre à répondre. Et ne cessons de répéter qu'il est plus difficile de répondre que de parler, mais que répondre est la vraie tâche du maître.

Bien des difficultés ont été évoquées au cours de notre stage, bien des problèmes soulevés. Nous en parlerons un peu plus loin. Qu'on ne s'attende pas à trouver dans ce compte-rendu de notre stage des réponses à toutes ces difficultés et à tous ces problèmes. D'abord, rappelons-le une fois de plus, à la fois pour évoquer le souvenir de nos stages précédents, déjà nombreux, si laborieux et si féconds, et pour préparer les stages futurs, que



nous voyons avec espérance se succéder au cours des âges, nos stages sont de travail et non d'information. Ce que nous avons toujours voulu, F. Chatelain et moi, c'est qu'ils soient l'image de ces classes où règne l'esprit de l'éducation nouvelle, de ces classes où le maître ne travaille pas et enseigne, mais où les élèves travaillent et apprennent. Le travail effectué par les stagiaires, les questions qu'ils ont posées, oralement ou par écrit, témoignent que la plupart d'entre eux avaient bien compris notre intention, et qu'un stage pédagogique est avant tout, comme nous voulons que soit la classe, une communauté laborieuse.

Et, par conséquent, pour des travailleurs loyaux, consciencieux, et quelquefois découragés par les difficultés, apparentes ou réelles, de leur tâche, une occasion de rencontre, d'une rencontre qui sera un encouragement. C'était, c'est sans doute encore, une sorte de convention plaisante et proverbiale entre éducateurs de profession, que quand ils se rencontreraient en terrain neutre, chacun en dehors de sa classe, on « ne parlerait pas de pédagogie », parce que — parce que la tâche du maître au dedans de sa classe était bien assez pénible pour qu'il ne s'efforce pas de n'y plus penser, quand il en était hors, et de n'en plus parler. Nos stages sont des réunions où des spécialistes ont l'occasion de se rencontrer, de parler de leur tâche commune, et de constater, après plusieurs journées d'entretien, qu'il leur est agréable, qu'il leur est utile, d'en parler, et que ces entretiens font évanouir les difficultés apparentes, ou permettent de trouver une solution aux difficultés réelles. Il est bon, d'abord, ne serait-ce même qu'une fois l'an, de « parler métier » avec ses confrères.

Notre école de La Source était représentée, très bien représentée, malgré l'absence si regrettable de Simone de Froment, et de Marie de Vals, empêchées cette année d'être des nôtres, par Mlle Degrott, Mme La Halle, Mlle Weiler qui ont apporté au stage une collaboration efficace, et souvent énergique. Et nous ne pouvons terminer cette présentation sans adresser à Mme Rist les plus vifs remerciements de L'Ecole Nouvelle française pour la peine qu'elle s'est donnée pour la préparation de notre stage, l'organisation morale et matérielle de nos journées de labeur, pour la bonne grâce de son accueil, si attentif à tout, et à tous.

## NOTRE STAGE

Comme les précédents, ce stage était un stage *d'initiation*, pas d'initiation à des mystères, ou à des secrets pédagogiques. Il s'agit de faire connaître à ceux qui le désirent, les conditions nécessaires pour pénétrer utilement (pour eux et leurs élèves) dans le monde scolaire de l'éducation nouvelle. A cette entrée il faut que les jeunes, les nouveaux venus à l'école, se préparent, soient préparés. C'est-à-dire qu'ils prennent d'abord connaissance de cette préparation à l'éducation nouvelle, qui a été faite pour eux, par d'autres, depuis un siècle. C'est à leur intention que nous avons rédigé ce petit *Guide de l'Education nouvelle*, notre No 80, un guide qui leur fait connaître à la fois la situation présente de l'éducation nouvelle, et les étapes parcourues pour arriver à cette situation présente, et les très nombreuses expériences faites, reprises, contrôlées, qui ont rendu cette situation *solide*.

Qui introduit dans sa classe l'éducation nouvelle ne doit pas avoir peur de trébucher à chaque pas. Mais il ne trébuchera pas, il ne s'égarera pas, s'il a pris la peine de consulter d'abord, et de bien consulter sa carte pédagogique. Sinon, en cas d'échec, il devra s'en prendre d'abord à lui-même. Comme nous le disons à peu près dans le numéro dont je viens de parler, n'accusez pas la méthode globale de lecture de n'avoir pas donné les résultats que vous attendiez, si, par paresse, ou par ignorance, vous avez utilisé votre petite méthode globale à vous, qui est fantaisiste, au lieu de lire, comme c'était votre devoir, et comme vous le prescrit votre conscience professionnelle, Decroly ou Hamaïde. Il en est de même pour la méthode Montessori, la méthode Cousinet, ou la méthode Cizek.

Et nous le redisons à chaque stage, cette pédagogie de l'éducation nouvelle n'est nullement *théorique*. Les méthodes qui la constituent sont des méthodes *scientifiques* reposant sur d'innombrables expériences faites dans les écoles ordinaires. Elles sont solides, éprouvées. Il faut les connaître, et les connaître bien, à fond, avant de se mettre au travail, avant de procéder ainsi soi-même à une nouvelle expérience. Expérience nouvelle



qui ne sera nullement un saut dans l'inconnu, mais dont la réussite vous est garantie par tant de réussites antérieures contrôlées par le savoir, la compétence, le sens scientifique d'un Dewey ou d'un Claparède. On ne fait pas un saut dans l'inconnu, quand on met de l'eau dans une casserole, et la casserole sur un feu.

La réussite de toute expérience, quelle qu'elle soit, depuis la plus modeste jusqu'aux plus délicates (celle d'un chimiste, d'un médecin ou d'un éducateur) dépend sans doute de la conscience, de l'attention, et, quand il s'agit de l'éducation, en grande partie de contacts humains, mais surtout des connaissances de l'expérimentateur. Qu'il s'agisse d'éducation, de médecine ou de chimie, nul n'a le droit d'agir, nul n'a chance de réussir dans ce traitement d'un nouveau malade, d'une matière nouvelle, d'enfants nouveaux, s'il n'a d'abord appris à fond, et travaillé consciencieusement, la technique dont il va se servir, et qu'ont mise au point tant d'expérimentateurs avant lui.

Et, outre que tous doivent savoir, ont d'ailleurs dû apprendre, au cours de leurs études antérieures, quelles sont en général les conditions d'une expérience, la lecture approfondie des ouvrages que nous leur conseillons, leur faire connaître ce qu'est une expérience pédagogique, ou, si on veut, plus modestement, une expérience scolaire. (Expérience, qui, dans ce domaine, dépend surtout, de la part de l'éducateur, nous le répétons depuis le premier numéro de l'Ecole Nouvelle française, d'une habitude de l'observation de ses élèves, qui constitue une des activités indispensables du maître, et occupe le temps que prend l'enseignement dans l'école traditionnelle). Il est arrivé quelquefois, que des stagiaires, entre soi, éprouvaient, disons-le, un certain mécontentement quand nous ne répondions pas à la question, quelquefois angoissée : « Mais, et *si... ?* » (1) Il

---

1) Et, naturellement, au cours de ces interpellations inquiètes, ou de ces chuchotements, nous avons perçu le mot qui fait frissonner les maîtres, le mot de « cobaye ». « Ce sont nos élèves qui feront les frais de ces expériences, et qui serviront de cobayes ». Mais nous ne cesserons de redire, comme nous l'avons dit à bien des stages précédents, la méthode active que tel, ou telle, introduit dans sa classe au mois d'octobre 1963, est une méthode connue, expérimentée depuis bien longtemps. Les risques d'échec sont d'une proportion infime. Allez de l'avant, ayez confiance, et regardez ce qui se passe, observez avec soin.

n'arrivera rien, rien de grave, car il ne peut rien arriver. Si vos enfants ne se groupent pas, s'ils ne tirent aucun profit du matériel Audemars, s'ils ne paraissent ne pas progresser en lecture, etc..., vous devez toujours chercher par une observation attentive, les causes de cet échec apparent.

\*  
\*\*

Nos lecteurs trouveront, et nos stagiaires retrouveront dans les pages qui suivent, des indications précises, aussi précises que possible, sur tel ou tel aspect de l'apprentissage scolaire. Nous publierons ces contributions, ainsi que, dans une certaine mesure, les réponses à des questions qui ont été posées au cours de ce stage. Questions d'ailleurs dont l'origine est multiple : angoisse, peur de l'échec, manque de confiance en soi et dans les enfants, information insuffisante, etc... Nous savons bien que les stages de l'Ecole Nouvelle française ont en partie pour objet de faire cesser ces craintes dangereuses, de redonner confiance, de compenser un manque d'information pédagogique.

Mais — nous ne cesserons de le dire, et c'est un des premiers points que nous précisons en ouvrant chacun de nos stages — introduire dans votre classe l'esprit et les méthodes de l'éducation nouvelle, c'est y instaurer un nouveau *mode de vie*. Les enfants viennent d'abord en classe, au premier jour où ils y entrent, et dans les jours qui suivront, pour vivre, pour continuer à vivre, comme ils ont vécu dans les premières années de leur existence, dans leur existence pré-scolaire.

Or, cette vie pré-scolaire consiste en une activité générale dans laquelle l'enfant s'engage tout entier, pour atteindre un but (marche, course, montée, descente, préhension d'un objet, utilisation d'un objet, etc...), et pour laquelle il utilise une quantité d'activités particulières qui dans cette activité générale s'associent, s'assemblent, se fondent, sans que ni lui ni personne ne songe à les dissocier. Quand un petit enfant commence à se mouvoir, aucune mère n'aurait l'idée de lui faire exécuter des mouvements de la tête, en avant et en arrière, des mouvements de l'épaule gauche ou de la jambe droite, les autres parties du corps restant strictement immobiles ? Un petit enfant marche, non avec ses jambes, mais avec tout son corps.

Et à l'école? On sait combien il a fallu de temps pour associer les apprentissages de la lecture et de l'écriture, dont le second n'apparaissait autrefois qu'après l'achèvement du premier. Et actuellement, quand les élèves « se meuvent » arithmétiquement, leur activité grammaticale est interdite; il en est de même de leur activité scientifique quand ils « se meuvent » historiquement et géographiquement. Evidemment on peut dire que cette dissociation de l'activité générale en activités spécialisées (matières du programme), sera un jour nécessaire peut-être et, certainement, naturelle. Un jour viendra où, spontanément, même si l'organisation scolaire ne le leur impose pas, des écoliers adolescents s'enfermeront dans une activité spécialement scientifique ou littéraire. Mais cette évolution est une évolution naturelle. Nous n'avons pas à la précipiter et si l'école veut dissocier avant l'heure une activité intellectuelle générale, globale, elle risque d'en retarder l'apparition, et d'en compromettre d'une façon grave le développement. C'est ce que B. Harvaux et M. A. Niox-Chateau appellent si justement le « caractère global » de l'éducation nouvelle. « Une activité, disent-elles, qui satisfait les intérêts d'un enfant ne touche pas uniquement son intelligence ou sa sensibilité, telle ou telle, de ses facultés corporelles ou psychiques; elle touche son être tout entier, et souvent à notre insu... Si cette activité aboutit à un succès, elle fortifie l'enfant: c'est en lui-même qu'il puise l'encouragement le plus sûr, si nécessaire au sentiment de sécurité, à l'indispensable confiance en soi... Mais là encore, on ne saurait établir de priorité en général: que ce soit en calculant ou en dessinant, que ce soit à l'imprimerie ou à l'atelier de poterie, à la cuisine ou au jardin, c'est le succès qui vaut pour l'enfant et qui soutient son élan ». (1).

N'ayons donc pas peur d'avoir « négligé » telle ou telle matière (quel mot fâcheux) du programme. Il n'y a pas eu aujourd'hui, nous ne dirons pas de leçon (il n'y a plus de leçon du maître dans l'éducation nouvelle), mais d'exercice spécial de calcul. Ne vous tourmentez pas: vous vous apercevrez, à l'occasion de l'exercice de demain ou d'après-demain,

---

(1) B. Harvaux et M. A. Niox-Chateau, **L'Éducation nouvelle à l'école**, p. 111. C'est là une des justifications psychologique des Centres d'intérêt de Decroly.



que vos élèves n'ont pas « perdu », pour cela. Ce qu'ils ont fait dans un domaine tout différent, leur servira là, rien que parce que, comme on vient de vous le dire, ce qu'ils ont fait a été pour eux une réussite : un apprentissage général, recherche des moyens pour arriver à une fin, qui a une valeur *générale*, quelle que soit la fin désirée et atteinte.

\*  
\*\*

Nous ne cesserons donc de le redire, et nous le redirons à chaque stage. L'école doit, pendant ses premières années, et aussi longtemps qu'il paraît nécessaire à l'observateur, être une vie prolongeant la vie pré-scolaire. Dans les premières années de sa vie, le petit enfant marche à l'aide de ses mains, parle avec son regard, pense avec son être tout entier. Son développement naturel dissociera cette activité globale, mais lentement, et avec des retours, et peut-être jamais d'une façon absolue : pensons à toutes les résonances affectives de notre activité (même en apparence la plus intellectuelle) : encore une fois, ne compromettons pas ce développement.

C'est pourquoi l'Ecole Nouvelle Française a toujours évité, dans ses stages, de donner des recettes propres à tel ou tel enseignement, de proposer des solutions communes à telle ou telle difficulté. Nous ne cesserons de rappeler ce que nous avons dit maintes fois. L'éducation nouvelle, pour toutes sortes de raisons qui ont été maintes fois présentées, refuse les méthodes d'enseignement. Elle les remplace par les *méthodes actives*, qui sont des méthodes d'apprentissage mises entre les mains des élèves. L'école n'est pas faite pour que le maître enseigne, elle est faite pour que les élèves apprennent et travaillent. A nous de mettre entre leurs mains des matériaux et des instruments de travail.

\*  
\*\*

On voit que la tâche de l'éducateur est double. D'une part, chercher ces matériaux sur lesquels, avec lesquels, ses élèves travailleront. C'est là le premier point, de toute évidence. Évitons l'objection banale : « Si je n'enseigne plus, si je ne fais plus de leçons, si je ne donne plus de devoirs, que feront mes élèves ? Rien ? » L'éducateur doit constituer ce monde, qui permettra aux

élèves de vivre vraiment, d'agir — puisque, encore un fois, l'enfant est, par définition, un être actif, qui désire agir, qui a besoin d'agir, qui ne peut vivre qu'en agissant. Il faut donc que le maître lui fournisse une matière sur laquelle cette action puisse s'exercer. Il faut que, pour employer une expression traditionnelle il lui « donne quelque chose à faire ». Mais l'expression est dangereuse. Dans l'école traditionnelle, quand le maître « donne quelque chose à faire » à ses élèves, il leur impose un certain « exercice » dont il détermine lui-même le mode et les lois, sans leur dire d'ailleurs à quoi cet exercice servira, puisqu'il se réserve à lui seul d'en connaître le but. Il donne en réalité à faire quelque chose. Dans l'éducation nouvelle il donne le quelque chose, laissant à ses élèves le faire, le quelque chose (la matière première en quelque sorte) sur laquelle s'exercera leur faire. Ce quelque chose, cette matière première, étant représentée par le *milieu*, et par les *documents*, représentatifs du milieu, quand le milieu ne peut pas être l'objet d'une étude directe. Nous n'avons pas sans doute à insister sur ces deux matériaux pédagogiques, puisque le premier a déjà fait l'objet de nombreuses études, et que le second a enfin maintenant acquis, après avoir longtemps piétiné à la porte, le droit d'entrée dans nos programmes scolaires.

Le milieu fournissant les matériaux scientifiques, géographiques, et historiques dans certains cas, les élèves les observeront, les décriront, les compareront, les classeront, s'habitueront à les présenter à l'aide d'une expression orale, écrite, figurative, tout ceci constituant un travail, un vrai travail que l'exercice ne cessera d'améliorer, avec l'aide permanente du maître, aide attentive, observatrice, toujours prête au besoin, aux besoins de ses élèves, pas aux besoins de son programme.

Ce qui implique, évidemment, de la part du maître, ce que nous pourrions appeler d'un façon générale, et peut-être un peu pédantesque, une *ouverture pédagogique*. Il faut qu'à l'intérieur de la classe il ait les yeux ouverts sur les intérêts de ses élèves qui, pour l'observateur qu'il doit être, seront l'objet d'une observation continuelle. Il faut, en outre, comme nous le disions dans le numéro précédent, qu'il ouvre largement les fenêtres et la porte de la classe pour découvrir dans le milieu extra-scolaire,

à la fois ce qui intéresse effectivement ses élèves, et ce qui est susceptible de les intéresser. C'est dans ce milieu qu'il doit connaître, dans sa nature, et dans ses variations plus ou moins enrichissantes, et non plus dans le programme, que le maître, qui doit toujours se tenir « au courant », doit trouver la matière, d'accord avec ses élèves, sur laquelle leur activité laborieuse s'exercera. Certes, nous reconnaitrons honnêtement que les faiseurs de programmes s'efforcent, quelquefois, dans une marche plus ou moins accélérée, de rejoindre l'actuel. Mais ils ont bien de la peine, pour ce faire, à laisser de côté l'ancien, et dans cette marche, les écoliers d'aujourd'hui vont plus vite qu'eux.

Il serait dangereux pour le maître de rester en arrière au point que ses élèves ne le voient plus. Qu'il ne leur demande plus de le suivre; c'est à lui à les accompagner.



## QUESTIONS DE DÉTAIL

Naturellement, comme, il arrive chaque année, un certain nombre de questions ont été posées par les stagiaires, concernant différents aspects de leur activité professionnelle. Ces questions peuvent, en sommes, être réparties entre trois groupes.

a) Le premier concerne des problèmes généraux de la pratique de l'éducation nouvelle : travail par groupes, travail individualisé, éducation artistique, lecture globale, centres d'intérêt, discipline et liberté, etc... Tous ces problèmes ont été étudiés depuis longtemps dans les ouvrages qui signalent notre Guide, auquel doivent obligatoirement se reporter, que doivent obligatoirement étudier, tous ceux que nous pourrions appeler les praticiens de l'éducation nouvelle.

b) Des questions ont en outre été posées concernant telle ou telle discipline particulière. Nous avons renvoyé les stagiaires aux Cahiers de l'Ecole Nouvelle française que nous avons publiés sur ces questions : Apprentissage historique (Nos 73, 87); apprentissage scientifique (Nos 82 et 94); apprentissage mathématique (Nos 85-86), pour ne citer que les plus importants, à nos yeux. Et nous laissons ici de côté, volontairement, comme nous l'avons toujours fait, les questions concernant la grammaire, l'orthographe, le « français » en général, comme on dit. Nous avons dit, semble-t-il, l'essentiel sur ce point, dans notre No 102, en insistant sur la valeur de la vraie expression libre, et, en tant qu'exercice de langage, du travail par groupes. Nous ne cesserons de le répéter : vouloir enseigner le français, c'est-à-dire leur langue maternelle, à des enfants qui sont encore à l'âge de l'action, à l'aide de considérations théoriques, cela est proprement absurde. Le langage parlé, écrit, n'est pas le résultat d'un enseignement, il est une *action*. Apprendre le français, c'est, pour de petits enfants, s'exercer, par des expériences multiples, à exprimer clairement ce qu'ils pensent et ce qu'ils veulent ex-

primer. L'orthographe, c'est un usage qu'ils apprendront par l'usage. La grammaire, ce n'est pas de leur âge.

c) Enfin, les questions les plus utiles, celles qui ont donné lieu au vrai travail de stage, sont celles qui se rapportaient à telle ou telle difficulté précise, réelle, se référant à une expérience faite effectivement par tel stagiaire, et présentée à ce titre à ses collègues, avec l'espoir que la difficulté qu'il a rencontrée, a été rencontrée aussi, et quelquefois (heureusement) résolue, par d'autres. Donc, non pas : « Comment faut-il faire pour obtenir à nos tentatives la collaboration des parents ? », mais « J'ai rencontré avec des parents telle difficulté précise. Quelqu'un a-t-il rencontré et résolu la même difficulté ? ». Non pas : « Comment puis-je concilier dans ma classe la discipline et la liberté ? » (question absolument insoluble, à cause de l'imprécision des termes), mais : « En telle circonstance, j'ai eu l'impression de la part de mes élèves d'un excès de liberté. Je suis intervenue par une action disciplinaire, même modérée. Ai-je eu raison ? Quelqu'un a-t-il fait une expérience analogue ? a-t-il rencontré exactement le même problème ? Comment s'en est-il tiré ? ». Non pas : « Comment dois-je, ou puis-je utiliser pour l'apprentissage du calcul, le matériel Audemars ?, ou, ce qui serait pire, « Que pensez-vous du matériel Audemars ? », mais : « Je rencontre telle difficulté dans l'utilisation du matériel Audemars. Quelqu'un a-t-il rencontré la même difficulté ? Comment en a-t-il triomphé ? ».

Heureusement, nous pourrions dire par la force des choses, c'est ce qui est arrivé pendant ce stage, comme lors des stages précédents. Quand des « praticiens » se trouvent en contact, il arrive assez vite qu'ils renoncent à des considérations générales pour mettre en présence les unes des autres des expériences particulières. Et c'est ainsi donner son vrai caractère à la pédagogie, qui ne peut être faite que d'observation, et d'expérimentation. Tel stagiaire a dit à ses collègues de stage : « J'ai fait, à mon tour, après tous mes devanciers, tel essai pédagogique, dans tel domaine. J'ai observé ce qui se passait. C'est-à-dire qu'en vrai éducateur, j'ai laissé agir mes élèves, je les ai observés pendant qu'ils agissaient. Ils m'ont fait savoir ce qu'ils voulaient faire, je leur ai donné mon aide quand

ils me l'ont demandée. Quelqu'un a-t-il fait une expérience analogue ? Si oui, parlons-en, mettons en commun ces expériences, les résultats que nous avons obtenus ».

Ainsi le stage conserve sa vraie valeur d'aide mutuelle entre travailleurs occupés à la même tâche. Ainsi ceux qui désirent participer à nos stages (et d'abord au prochain, en 1964) s'y prépareront de cette manière, et pourront s'exercer dès maintenant aux deux vraies attitudes scientifiques, particulièrement nécessaires quand il s'agit d'éducateurs : savoir observer d'une façon précise, savoir exposer d'une façon précise ce qu'on a observé.

---



## COMMUNICATIONS

Nous présentons ici (en regrettant d'ailleurs qu'il n'y en ait pas davantage) trois communications, dont deux, celle de R. Beunier et celle de L. Rivière, et celle que nous a envoyée notre ami J. Barou, dont nous avons tant regretté l'absence au stage de cette année. Ces trois communications ont apporté une précieuse contribution, très variée, aux travaux de notre stage : celle de J. Barou présente une expérience d'exercice d'arithmétique fondé sur une activité pratique intéressant les élèves; celle de Beunier exposant quelques-uns des problèmes concernant une enfance inadaptée qui, malheureusement, nous en pose de plus en plus nombreux; celle de L. Rivière relative à un milieu particulièrement difficile, mais il y a beaucoup de milieux scolaires difficiles.

Ces interventions et quelques autres dont le texte ne nous a pas été adressé, ont naturellement donné lieu à des discussions quelquefois fort animées et à d'excellentes séances de travail. Une de ces séances, concernant l'apprentissage arithmétique, a été ouverte et remarquablement dirigée par Mme Roman, professeur au lycée de Montgeron, qui avait bien voulu participer à une de nos séances. Nous l'en remercions bien vivement.

## ESSAI DE CALCUL OCCASIONNEL

Classe du CM2-FE. 30 élèves ayant de 9 ans à 15 ans... groupes très peu homogènes... Milieu urbain aisé en général.

Nous avons besoin de 2 casiers, l'un pour ranger les carnets de correspondance, l'autre pour classer les fiches de fractions : On va les construire en contre-plaqué. Les questions suivantes se posent :

1) Où prendre le contre-plaqué ?

2) Combien en faudra-t-il ?

3) Que coûtera-t-il ?

(Un papa d'élève, ébéniste, l'a fourni gratuitement).

4) Quelle forme donner aux boîtes ?

5) Quelles seront les dimensions de ces boîtes ?

6) Comment seront disposés, dans les casiers, les fiches de fractions et les carnets de correspondance ?

On mesure un carnet.

On mesure le paquet de carnets.

Constatation au CM2, les dimensions du carnet n'ont pas changé.

Donc la boîte devra mesurer 25 cm. - 7 cm. - 12 cm.

Mais où sera le fond ?, comment mettra-t-on les carnets dans la boîte ? (C'est une question de commodité pour les prendre et ensuite pour les remettre).

La discussion est longue, très fructueuse, et on finit par être d'accord sur la forme suivante.

Le fond et deux des côtés ont une forme rectangulaire; les deux côtés latéraux sont en forme de trapèze.

Une dernière question se pose : Le fond sera-t-il serré entre les quatre côtés ou sera-t-il cloué aux quatre autres côtés ?

L'accord s'est fait sur la solution No 1, car la construction est plus solide : le poids des fiches ou des carnets ne risque pas d'entraîner le fond du casier.

Nous allons donc pouvoir construire les casiers, mais avant il nous faut dessiner les boîtes. On distribue aux élèves des feuilles à dessin 32 × 27.





On a cherché ensemble où l'on trouvait des indications d'échelle :

— sur des cartes; — sur des plans de maison.

Le maître a présenté plusieurs cartes :

— l'Atlas Bordas (plusieurs exemplaires);

Cartes Michelin : 1/200.000<sup>e</sup>;

— Cartes d'Etat-Major : 1/50.000<sup>e</sup>;

Que signifie 1/200.000<sup>e</sup>, 1/50.000<sup>e</sup>, etc... ?

Revoyons ce que l'on disait pour dessiner les boîtes de carnets et de fiches. On a divisé *toutes les dimensions par 5* et on a dit que nous tracions un dessin à l'échelle 1/5.

Alors voyons la signification 1/200.000<sup>e</sup>, 1/50.000<sup>e</sup>.

On a divisé les dimensions par 200.000, par 50.000.

*Exercices* (en plusieurs séances) :

— pour connaître les dimensions d'un dessin d'après des échelles données.

— pour connaître les distances réelles d'après des échelles des cartes.

— pour connaître les échelles quand on connaît les dimensions réelles et les dimensions du dessin.

Bien que tout au long du travail on n'ait parlé que de dimensions, on constate que certains élèves ont parlé de la surface à multiplier à 200.000, 50.000 etc...

A quoi peut être due cette attitude ?

Le calcul des surfaces n'a pas présenté de difficultés. Tout le monde connaissait le calcul de la surface du carré, du rectangle, du triangle. Il fallait calculer la surface du trapèze, chose connue au FE.

Comment vont faire les CM2 ? Un élève eut l'idée de la décomposition du trapèze en rectangle, en triangle. Plus tard on a expliqué une autre manière de calculer la surface du trapèze.

Même façon de résoudre la difficulté du calcul d'une surface composée (face latérale de la boîte de fiches de fractions) de cette forme. Décomposition en 1 rectangle et 2 triangles.

Les élèves ont mal saisi grande échelle, petite échelle qui donnent des croquis plus petits ou plus grands.

Exemple : Une échelle 1/50.000<sup>e</sup> donne une carte plus détaillée, d'un territoire plus petit qu'une carte à l'échelle 1/200.000<sup>e</sup>.

J. BAROU.

# Institut Médico-Pédagogique « L'EVEIL » TOURS

L'I.M.P. L'EVEIL a été ouvert en Octobre 1962 et il est bien difficile moins d'un an après de présenter un compte rendu de ses activités. Tout au plus peut-on dire comment il a débuté et comment il s'oriente.

## LA FONDATION

Une école, dite de rattrapage, avait reçu pendant une année des enfants inadaptés. Faute de moyens financiers, l'expérience ne put être continuée et l'on s'orienta vers une autre formule répondant aux besoins d'une catégorie d'enfants inadaptés plus délimitée. C'est ainsi que s'est ouvert l'I.M.P. L'EVEIL.

Nous avons passé une convention avec l'Aide Sociale et nous sommes agréés par la Sécurité Sociale depuis la mi-Février.

## LES ENFANTS

D'après sa définition officielle, l'I.M.P. reçoit des débiles légers — quotient intellectuel 75 à 85 et des caractériels légers dont l'âge s'échelonne de 6 à 15 ans.

L'effectif maximum est de 45, Optimum de 42 et nous avons en fin d'année scolaire 38 enfants dont la répartition envisagée sous différents points de vue, peut nous éclairer utilement.

## CATEGORIES D'INADAPTATION

- a) Débiles légers uniquement : 9.
- b) Caractériels uniquement : 12.
- c) A la fois débiles et caractériels : 17.

La dominante : troubles caractériels, est donc nettement marquée. Pour beaucoup s'ajoutent ces difficultés particulières qui exigent une rééducation spécialisée : dyslexie, dysorthographe, retard de langage.

## REPARTITION PAR AGE

- a) enfants de 7, 8, 9 ans : 8.
  - b) enfants de 10, 11 et 12 ans : 21.
  - c) enfants de 13, 14 et 15 ans : 9.
- donc, l'âge moyen est en majorité.

## ORIGINE SOCIALE

- a) milieu « aisé » : 8 enfants.
- b) milieu ouvrier : 27 enfants.
- c) milieu rural : 3 enfants.

## REPARTITION PAR CLASSE

- a) Classe des plus jeunes : 11 enfants. Niveau scolaire : cours préparatoire; cours élémentaire 1re année.
- b) Classe des moyens : 13 enfants. Niveau scolaire : cours élémentaire (1re et 2e années).
- c) Classe des plus grands : 14 enfants. Niveau scolaire moyen : cours moyen 1re année.

*Enfants pouvant retourner dans une Ecole ordinaire :*

- a) Classe des petits : 7 approximativement.
- b) Classe des moyens : 6 approximativement.
- c) Classe des grands : 3 approximativement.

Bien sûr, une récupération dépend des possibilités personnelles et il est difficile de la prévoir avec une certitude absolue.

Mais il est sûr que plus les enfants nous sont confiés jeunes, plus ils ont des chances de pouvoir poursuivre des études normales.

Nous ouvrons une quatrième classe pour l'année scolaire 1963-1964 pour les enfants de 9 à 12 ans.

## L'ORGANISATION DE LA MAISON

Le bâtiment comprend un rez-de-chaussée avec deux salles à manger et une cuisine (où sont seulement réchauffés les repas fournis par un Foyer de jeunes filles) et un étage avec les trois classes, trois ateliers, deux bureaux.

Le personnel est celui que l'on trouve habituellement dans



un I.M.P. fonctionnant en semi-internat : instituteur, institutrices et une éducatrice polyvalente.

L'équipe technique, présente une demi-journée par semaine, comprend : un médecin psychiatre, la psychologue, une rééducatrice de dyslexie, dysorthographe et, en principe, une assistante sociale. Un praticien de Médecine générale vient une fois par mois.

Enfin un aumônier assure l'instruction religieuse tous les jeudis matins.

### **IDEES DIRECTRICES**

Les troubles dont souffrent nos enfants sont d'origine diverses, mais c'est dans leurs deux milieux de vie privilégiés que se manifestent leurs difficultés : dans la famille et à l'école. Notre action se situe donc à ces deux plans.

a) Dans une externat, l'action sur le plan familial a une grande importance. Rien ne peut être entrepris sans la collaboration de la famille. Des contacts fréquents sont nécessaires entre celle-ci et l'équipe permanente, avec l'équipe technique aussi. Un accord entre le comportement des parents et celui des éducateurs à l'égard de l'enfant doit être trouvé. Cette coopération est difficile plus ou moins selon les familles, mais réclame toujours du temps, et un effort réciproque. Mais si l'on ne parvenait pas, ce serait le signe d'une impossibilité, et qu'un placement en internat est nécessaire.

Un autre moyen d'action s'offre à nous : c'est d'essayer de créer dans la maison un esprit familial. Certes, il ne s'agit pas de singer la famille; l'école doit rester l'école et préparer à la vie sociale; mais de donner aux enfants l'essentiel de ce qu'ils devraient trouver chez eux : sécurité, fermeté, liberté, bonne entente au sein de l'équipe des adultes, style de vie simple, ouvert, teinté d'un brin d'humour : c'est le but vers lequel nous tendons.

b) Dans le domaine scolaire, nous cherchons d'abord à déconditionner les enfants en leur proposant un nouveau mode

de travail et d'expression. Certes, nous sommes une équipe qui avons opté pour l'éducation nouvelle, pour son esprit surtout, mais c'est que nous sommes persuadés qu'elle est efficace pour la rééducation de nos inadaptés.

Nous nous inspirons très largement des différentes méthodes existantes. Nous utilisons par exemple le système des fiches individuelles et empruntons à Mme Montessori : emploi du matériel dérivé du sien en calcul, mais surtout, son souci de préparation du milieu éducatif, respect du matériel, du cadre de vie, qui doit amener au respect de soi-même et des autres.

Mais dans le but de réintégrer nos élèves dans le cycle normal, nous ne faisons pas fi, à l'occasion, de procédés plus traditionnels, et notre attitude éducative est plus « directive » qu'elle ne le serait en partant des mêmes principes, avec des enfants ordinaires.

### **LE TRAVAIL SCOLAIRE**

L'emploi du temps, dans les grandes lignes, est commun aux trois classes : matin : étude des techniques de base — Français et calcul, par travail collectif et individuel.

Après-midi : lecture et activités diverses : histoire, géographie, sciences, éducation physique, travail manuel, souvent par travail de groupes.

Chaque enfant dispose d'un plan de travail hebdomadaire, feuille sur laquelle sont portés le lundi matin, les travaux à faire dans la semaine. Il est contrôlé le samedi et doit être montré aux parents.

Dans la classe des plus jeunes, il s'agit avant tout d'apprendre à lire et à écrire, et en ce domaine, nous cherchons à utiliser des méthodes qui ont été expérimentées par des spécialistes de la rééducation. Mais les enfants doivent aussi apprendre à s'exprimer. Le lundi et le vendredi matin, chacun vient raconter à ses camarades très spontanément, ce qu'il a vu ou fait la veille. Les plus avancés écrivent alors un petit texte, les autres illustrent leur récit. Les premiers peuvent ensuite utiliser

un fichier d'orthographe, les seconds un fichier de lecture (ordres à exécuter très simple, puis se compliquant un peu).

En calcul, le matériel concret est largement employé.

Une fois par semaine, en fin d'après-midi, a lieu une promenade avec observation de nature, à la suite de laquelle sont rédigés des albums collectifs.

Dans la classe des moyens, l'enseignement du français se donne sous différentes formes :

Rédaction d'un texte; Vote et mise au point en commun du texte choisi...

Rédaction d'un texte collectif à partir d'un centre d'intérêt, de l'actualité... avec étude orthographique et grammaticale.

En calcul, outre l'utilisation des fiches et du matériel concret et symbolique, les élèves font encore des problèmes dont ils ont trouvé l'énoncé à partir des données réelles et qu'ils résolvent, en général en commun après discussion orale. Par exemple, lors des Fêtes de Noël, ils ont regardé les vitrines, remarqué les jouets et leurs prix. Ils ont calculé ce qu'ils pouvaient acheter avec la somme dont chacun dispose.

L'enseignement de la lecture comprend la lecture orale collective d'un texte de manuel et la lecture individuelle et silencieuse d'un livre de bibliothèque dont on fait le compte rendu illustré.

On termine la journée, en général, par des travaux d'observation d'histoire, de géographie ou de sciences. Chacun choisit une étude qui l'intéresse particulièrement et prépare un exposé à l'aide de documents.

L'exploitation du texte libre est plus poussée et donne lieu à des exercices variés, oraux et écrits de grammaire (conjugaison, syntaxe, orthographe). Quand c'est possible, un texte d'auteur traitant du même sujet est lu, étudié et donne lieu à des comparaisons.



En calcul, en plus des techniques dont il a déjà été parlé, il faut signaler les brevets : longueurs, capacités, poids... ce sont des séries d'épreuves — types badges du scoutisme — où dominent les acquisitions pratiques (mesurer, peser, estimer) et destinées à faire assimiler les notions du système métrique.

L'après-midi, les enfants préparent leurs exposés et enquêtes, individuellement ou par groupes et en présentant le résultat à leurs camarades.

Dans les trois classes, les compositions sont remplacées par des tests de connaissances, en fin de trimestre et qui permettent de mesurer les progrès, de déceler les lacunes et de rédiger à l'intention des parents un rapport détaillé remplaçant notes et classements.

### LES ACTIVITES MANUELLES

Aux activités manuelles est réservé un après-midi par semaine. Chaque atelier reçoit un groupe de 4 à 10 enfants au maximum, placé sous la responsabilité d'un éducateur.

Les aînés peuvent opter pour le rotin : fabrication de dessous de plats, corbeilles, etc... le plâtre : carreaux peints, gravés.

La menuiserie : cette année, aménagement des classes : tableaux d'affichages, étagères, suivant des plans établis au préalable.

Aux plus jeunes nous avons proposé cette année : le travail de toile de jute (qui offre la possibilité par exemple de confectionner des porte-serviettes illustrés de rythmes décoratifs en coton de vives couleurs) et le travail de la terre (modèle libre de santons, petits animaux, etc... qui permet de se familiariser avec ce matériel de base) la technique n'interviendra que plus tard quand elle pourra être assimilée.. la confection de pots, cendriers, etc... sera alors possible.

Dans toutes ces activités, nous cherchons la simplicité et la rapidité d'exécution afin d'éviter les risques de lassitude et

d'abandon et de susciter, au contraire, des occasions de réussite. De plus, nous voulons que pensée et action manuelle soient liées. A ces conditions le travail manuel a une importance capitale en rééducation, comme il pourrait l'avoir pour l'éducation des jeunes en général.

Il aide encore à créer l'ambiance de la maison : décoration au moins partielle des lieux de vie, coin des « jolies choses » réservé sur le palier, préparation des fêtes et toujours avec le souci de la qualité des matériaux, de la proportion des surfaces et de l'équilibre des volumes...

## **EDUCATION NOUVELLE**

### **ET ENFANTS INADAPTES**

Nous avons opté pour l'éducation nouvelle, écrivions-nous plus haut. Loyalement, nous voulons travailler selon ses principes, sans les édulcorer ou les compromettre. Mais il est bien évident que cette prise de position nous pose un certain nombre de problèmes sur le plan pratique, non résolus pour la plupart et pour lesquels nous recherchons, par tâtonnements, une solution qui risque fort de ne jamais être définitive ! (Heureusement).

L'éducation nouvelle, c'est suivre l'intérêt de l'enfant, non certes la simple curiosité du moment qui n'est souvent qu'une réaction superficielle et fugitive, mais cet intérêt qui répond à un besoin profond de l'être, différent selon les âges et précisé avec suffisamment de détails par les novateurs depuis la fin du siècle dernier (Cf. les « périodes sensibles » de Mme Montessori, les « âges » du cueilleur, du chasseur, de l'agriculteur de Ferrière, l'âge du groupe de M. Cousinet, etc...).

Or nous avons remarqué que nos garçons inadaptés ont bien en général, les intérêts, les goûts de leur âge chronologique, mais les moyens de leur âge mental : en particulier, moyens d'expression écrite et parlée très pauvres et insuffisants pour communiquer avec justesse ce qu'ils voient, pensent ou ressentent. Ainsi les 13-15 ans ne rêvent et ne parlent que mécanique, autos, pétrole, avions, fusées. Mais s'ils choi-

sissent de réaliser un travail sur ces sujets, ils n'arrivent souvent qu'à découper, au mieux dessiner d'après un livre, des autos, avions et fusées... et de recopier une phrase ou l'autre prise au hasard.

Revenir à des choses et à des techniques plus simples leur paraît puéril. Ils sont très sensibles et très enclins au sentiment d'infériorité.

Ceci nous ramène aux travaux manuels dont nous avons déjà dit l'importance que nous leur donnons dans la maison. Eux font « sérieux » œuvre d'hommes, si toutefois ce n'est pas du bricolage. Tous les enfants n'y réussissent pas du premier coup — ainsi les incoordonnés moteurs — mais beaucoup y trouvent une occasion de réussite jamais rencontrée dans le domaine proprement scolaire.

Aux travaux manuels, nous voyons encore un autre intérêt, propre au type de civilisation où nous vivons. Les textes officiels concernant ceux qu'on appelait autrefois les « arriérés » préconisaient pour eux le petit artisanat et l'agriculture. Ce n'est plus valable sur le plan professionnel. Pour nos enfants qui n'atteindront pas un degré scolaire bien élevé, il n'y aura sans doute de travail que « le travail en miettes » selon l'expression de Friedmann (titre d'un de ses livres). Or, ce travail en miettes ne peut qu'émietter la personnalité. Alors qu'autrefois, l'homme trouvait son épanouissement, la réalisation de sa personnalité dans la pratique de son métier.

C'est dans la vie de loisirs — on nous promet une civilisation de loisirs pour bientôt ! — qu'il faudra retrouver cet épanouissement. Et comment, sinon par la pratique de travaux manuels ménagers masculins et aussi d'ordre plus désintéressé. Je sais des garçons élevés dans une maison d'enfants selon ces principes, maintenant mariés et qui ont conservé la pratique de travaux appris au « club » chaque soir.

L'éducation nouvelle encore, part de l'enfant, non seulement sur le plan général, mais aussi par une adaptation à chaque catégorie d'enfants, même à chaque enfant pris en particulier.



D'autre part, il faut tenir compte de leur passé et de leur avenir et les principes de l'éducation nouvelle dans le domaine scolaire et discipline ne peuvent être appliqués que progressivement. A des enfants qui ont subi l'autoritarisme, mais bien plus souvent, à l'heure actuelle, le laisser-faire en guise d'éducation. on ne propose pas une liberté complète. « Le résultat, écrit Mme Montessori, dans *L'Esprit Absorbant*, est souvent une simple réaction : un déchaînement désordonné d'impulsions qui ne sont plus contrôlées. Laisser faire ce qu'il veut à l'enfant qui n'a pas développé sa volonté, c'est trahir le sens de la liberté ».

En classe, il ne suffira pas d'utiliser des fiches individuelles ou de travailler par centres d'intérêts pour être « en éducation nouvelle ». Il faut que les enfants connaissent le but à atteindre et ressentent, intérieurement, la nécessité d'y parvenir. Ce n'est pas évident d'emblée chez les Inadaptés.

En guise de conclusion et comme contribution à la recherche de solution aux questions qui viennent d'être posées, je donnerai les trois temps de notre action « rééducative » auprès des inadaptés reçus à l'I.M.P.

a) Déconditionnement, en proposant, si nécessaire, des activités non scolaires et dans des limites bien précisées au départ; observation des enfants en vue d'une connaissance approfondie de chacun.

b) Travail de reconstruction dans un esprit et une organisation « école nouvelle ».

c) Pour ceux qui en sont capables, retour progressif vers l'école ordinaire : utilisation de manuels, leçons, etc...

Mais nous souhaiterions des classes de transition, car le choc du retour en classe traditionnelle risque souvent d'être trop brutal.

René BEUNIER.

# La MORALE en milieu sous-prolétaire

## (ADOLESCENTES)

### ATMOSPHERE DE CONFIANCE

La Morale ne s'enseigne pas, elle vit avec les autres, devant eux et avec eux. En cette matière surtout, il serait déplacé de « déverser » sa vérité ex cathedra, fût-ce d'une estrade scolaire. On recherche ensemble la lumière pour la faire passer dans la vie, scolaire, para, extra, post... Car ce sont des femmes qu'il faut former, dans un contexte difficile. Le milieu n'est favorisé à aucun point de vue. Plus que les autres, il est appelé à surmonter seul ses problèmes. Comment ai-je pris contact avec ces adolescentes ?

Par des questionnaires d'abord. Questions simples, mordant sur la vie, inventées parfois à partir des réactions qui fusent au cours de la présentation des questions. Car la difficulté ne vient pas de la matière à enseigner, encore que ceci demanderait beaucoup de réserves, mais ce qui fait problème, c'est d'inventer perpétuellement un moyen de rendre cette matière assimilable à des cerveaux incapables d'abstraction, et il faut ajouter, à des libertés qui n'ont pas encore vu le jour, sachant mal discerner le possible, le permis, et ce qui ne l'est pas. Donc questionnaires vivants, vitaux, amusants, simples.

Ensuite, chacune, celle qui veut, lit ses propres réponses à haute voix, quand il s'agit de sujets « externes », tels que le comportement social. Ici, la manière de lire les réponses, le style, les mimiques traduisent l'élève au naturel. La règle du jeu consiste à ne pas interrompre cette expression par des commentaires maladroits sur la tenue, la correction grammaticale le style... Ils risqueraient d'inhiber et de tuer toute spontanéité. Même si les opinions exprimées sont franchement peu académiques. En général, il y a une réprobation collective qui se

fait d'elle-même si l'immoralité est trop flagrante. Sinon, il vaut mieux attendre le moment propice pour proposer les rectifications qui s'imposent. Paraître scandalisé incite plutôt à accentuer les motifs de scandale.

Les premiers cours sont décisifs. Le premier se passe à exorciser le contenu péjoratif de ce mot. Puis on cherche un synonyme à inscrire sur le cahier, car nous sommes dans une école traditionnelle ! On obtient alors des titres révélateurs ou alléchants : « Signe de piste », « Explorer » (nom de la fusée américaine), « Courrier du cœur », « Feu rouge », « Stop » (pour réfléchir)... et les dessins viendront illustrer cette première page. Nous sommes déjà dans un autre monde.

### **IDEES DIRECTRICES**

Puisqu'il s'agit d'une expérience en milieu scolaire traditionnel, les cours de Morale sont donnés au même titre que les sciences naturelles, à l'intérieur d'un horaire très fragmenté, sans lien avec les autres disciplines, sans lien surtout avec l'ambiance de l'école ou de la famille ou de la rue. Pourtant, il fallait profiter au maximum de cette heure hebdomadaire. Aussi n'avons-nous fait que répéter, sous différentes formes, quelques principes de morale naturelle absolument fondamentaux.

1) L'homme est le plus élevé dans l'échelle des êtres, à cause de sa nature spirituelle : intelligence, volonté, cœur, conscience, liberté, ce qui le rend supérieur à tout : spoutniks, fusées, milliards...

2) Nous ne sommes pas des animaux : l'homme, véritable prince de l'univers, se conduit souvent comme un bâtard, accomplissant des actes inqualifiables : avortements, prostitution, meurtres d'enfants, abandon, torture, fours crématoires... (c'était l'année du procès d'Eichmann). Nous vivons dans un monde dur qui s'englué dans l'animalité ou le matérialisme. Or, nous sommes corps et esprit.

3) Nous sommes tous égaux, frères de race, appelés à vivre en société, donc au rythme du monde. D'où évocation des grands problèmes internationaux : faim, racisme, guerre, torture, dé-



portation. C'était pendant la guerre d'Algérie et l'année de la famine au Sud-Kasaï. Les émissions de Télévision sont racontées au cours, et chacune complète les omissions des « rapports » enrichies aussi des réactions familiales. Ainsi pour les émissions sur la famine au Congo : « Maman m'a dit : « Ferme ça, ça me coupe l'appétit ! ». Au sujet du racisme, une classe émit l'idée, qui n'était jamais venue au professeur, d'écrire au père d'Anne Frank. Comme la majorité de ces élèves n'avait pas le certificat d'études, bien qu'elles aient dépassé l'âge pour le préparer, la rédaction de cette lettre prit beaucoup de temps. Il fallut s'y prendre à plusieurs reprises et l'orthographe y a gagné. M. Frank nous répondit et une camarade proposa de faire photocopier la réponse par sa sœur qui effectua ce travail. De plus, le journal d'Anne fut acheté par les élèves et mis en circulation. Pour des enfants qui se repaissaient de « Cinémonde » et autres illustrés de ce style, cela prouvait un certain effort.

4) Nous sommes des êtres libres. Chacun de nous est seul responsable de ses actes et personne ne peut exister à notre place. Pour arriver à dissocier la liberté spirituelle de la licence des mœurs, si courante dans ce milieu, il a fallu insister tout un trimestre sur la conscience, le sens des autres, le respect du corps, choses bien banales dans un milieu plus préservé, mais révolutionnaires dans celui-là où la prostitution est monnaie courante, au même titre que l'avortement. Les devoirs-compositions ont montré que ces distinctions étaient nécessaires et qu'un minimum de structure intellectuelle doit être ébauché si l'on veut que les attitudes concrètes relèvent de l'homme et non de la bête.

#### **INSTRUMENTS DE TRAVAIL**

Le cahier est devenu album au cours de l'année et certains travaux ont pu être exposés. Par contre, j'ai dû déchirer plusieurs fois des photos pornographiques illustrant l'amour. Ceci prouvait du moins qu'elles ne le connaissaient que sous l'angle physique, par les films, les exemples familiaux ou les expériences personnelles. C'est peut-être sur ces problèmes effectifs, vitaux pour elles, que j'ai rencontré le plus de diffi-

tés pour purifier les miasmes de leur esprit. Nous y avons passé de longues heures, mais il était déjà trop tard : l'éveil des sens, la déformation sociale qu'elles avaient subie, le climat et l'atmosphère de nonchalance et d'inaction, pesaient lourd dans la mentalité de ces jeunes. Il aurait fallu créer des activités parascolaires, les éduquer à une mixité saine, leur donner le goût de la vie dure, saine, en plein air... l'essai amorcé a tourné court car filles et garçons étaient déjà « brûlés ».

Les documents qu'elles avaient en petite quantité ont tout de même servi à rendre ces principes plus concrets. Nous dialoguions surtout, car les classes étaient peu nombreuses et la plupart écrivaient et lisaient difficilement. Plusieurs avaient des parents analphabètes (Origine des familles : Italiens, Espagnols, Algériens, Vietnamiens... Les métiers exercés étaient ceux de manœuvres : mineurs, routiers, conducteurs de bus, caïrs, ouvriers d'usine — la plupart des familles étaient désunies. Le cadre : banlieue de Marseille) — et rédigeaient elles-mêmes leurs mots d'excuse.. Quant à l'éducation reçue à la maison, elle était pratiquement inexistante. D'où la difficulté à exposer certains principes parfaitement bafoués par la famille.

Par des travaux pratiques, on a voulu ancrer les mêmes idées dans leur vie : à Noël, confection de colis pour les soldats d'Algérie. Une autre année, nous avons adopté plusieurs enfants de « D.P. », parrainage, correspondance, mais les élèves étaient de niveau supérieur. Un technicien est venu leur expliquer le montage d'un film. Une bibliothèque fut montée avec les rares livres possédés par la classe. Ces livres étaient rendus à la fin de l'année. Une séance a été consacrée à des exposés sur la presse du cœur. Le questionnaire avait été minutieusement préparé à d'autres séances.

J'ai fait moi-même une séance d'initiation à la vie après avoir reçu des demandes assez bouleversantes de la part d'êtres jeunes aux prises avec une société « irresponsable ». Après cette séance, l'une d'elles me dit au cours suivant : » Maman m'a dit qu'elle était bien contente que vous m'ayez expliqué. Elle, elle n'aurait pas su ».

## CONCLUSION

La morale, c'est tout un comportement d'ensemble et l'on comprend qu'il n'y ait pas besoin de cours spéciaux pour vivre selon sa conscience. De même, ce n'est pas l'enseignement seul, qui coupé du reste, mordra sur la vie. Une liberté s'éduque par un climat d'ensemble, dans une société respectueuse de la personne, qui la soutienne et la vivifie. Tel est ce que propose l'école nouvelle idéale. Quand celle-ci fait défaut, on tâche de suppléer à ce milieu favorisé et rare, par un enseignement qui soit le moins possible enseignement, il faudrait plutôt parler de « catalyse », de « réacteur » qui suscite des libertés et peu à peu les conduise à leur propre autonomie. Cet idéal est-il possible ? Ce qui compte, c'est la mise en route, l'éveil. Ensuite la « bonne nature » humaine fait le reste, plus ou moins sensible à « l'appel des héros »...

L. RIVIERE.



## SUJET DE RÉFLEXION

« Chaque être a en soi une force de vie propre et des dispositions particulières qui, utilisées d'une manière constructive, lui permettent d'atteindre au meilleur de lui-même et de progresser.

Très jeune déjà, l'enfant a besoin d'agir par lui-même, de s'exprimer, de connaître, d'avancer et de « grandir », et s'il n'est pas contrarié dans ses tentatives, il est capable, pour y réussir, d'efforts qui parfois nous étonnent. Cela doit demeurer dans notre pensée.

Nous connaissons tous des cas où cette force a été utilisée à faux, ces dispositions méconnues ou contrecarrées; mais, si nous attachons notre confiance à la valeur humaine, dynamique, que cependant elles supposent, si nous leur fournissons les occasions favorables, les éléments positifs, et si nous avons assez de conviction pour savoir attendre, alors à la longueur du temps, l'enfant arrive à se transformer. Il apparaît plus fort, plus conscient de ses possibilités, plus efficace et plus heureux. C'est notre propre attitude qui lui a permis de conserver la confiance qu'il a, par nature, en lui-même; cette confiance s'est affirmée et c'est elle qui va lui permettre de progresser.

On notera le caractère *profond* de cette confiance chez l'éducateur. Elle n'a rien de commun avec le comportement superficiel et aveugle qui « fait confiance » à n'importe qui, pour n'importe quoi, dispense l'adulte de toute exigence et de toute vigilance, et prive l'enfant de l'aide que nous lui devons.

La confiance dont nous vous parlons garde les yeux ouverts sur la faiblesse de ceux qu'elle veut aider ».

---

(B. Harvaux et M. A. Niox-Chateau, *L'Education Nouvelle à l'école*, pp. 16-17.).

## INFORMATIONS

L'éducation nouvelle est à nouveau en deuil, et, d'une façon intime et plus douloureuse, le groupe de ceux qui depuis 40 ans y travaillent. Nous venons de perdre Blanche Harvaux, morte le 2 octobre, après toute une vie de dévouement, et de labeur. Elle avait été une de nos premières amies, à Mme Guéritte, et à moi-même, quand nous fondâmes *la Nouvelle Education*. Elle nous avait beaucoup aidés dans notre tâche, par sa présence, par sa collaboration, également efficaces. Elle avait tenu la même place auprès de Gisèle de Failly, quand celle-ci fonda les C.E.M.E.A. Elle était d'esprit précis, et de cœur large, dévouée, mais sachant bien à quoi et à qui elle se dévouait bien informée, alerte, énergique, fidèle. Elle savait bien ce qu'elle faisait, et elle le faisait bien. Elle savait bien ce qu'elle voulait, et elle le voulait réellement.

Tous les éducateurs savent, ou doivent savoir, que les circonstances lui permirent de donner sa mesure, pendant un période malheureusement trop courte, quand, de 1947 à 1956, elle dirigea aux côtés de Mme Niox-Chateau la « Nouvelle Ecole » de Boulogne, cette école qui

« se proposait de mener, à partir des principes de l'éducation nouvelle et dans un esprit de constante recherche pédagogique, une expérience valable pour tous les enfants, utilisable directement ou indirectement, à la colonie de vacances comme dans la famille ou dans d'autres écoles ». J'emprunte ces lignes à l'admirable ouvrage que Blanche Harvaux et Mme Niox-Chateau écrivirent en commun (1), ouvrage que je relis, que je consulte souvent, ouvrage que je voudrais voir entre les mains de tous les éducateurs; pour qu'ils le lisent souvent, qu'ils y voient le sens des vrais principes de l'éducation nouvelle, le vrai rôle du maître, qu'ils y trouvent, grâce à des éducatrices qui avaient les deux qualités essentielles, le sens de l'observation pédagogique et l'amour des enfants, des réponses à tant de problèmes qui les obsèdent.

Et ce livre nous aidera, et aidera d'autres après nous, à rappeler ce que fit Blanche Harvaux et ce qu'elle fut.

R. C.

---

(1) B. Harvaux et M. A. Niox-Chateau, *L'Éducation nouvelle à l'école*, Paris, Ed. du Scarabée, 1958.

M. J.-P. RoCHAT, le rédacteur en chef de la revue suisse *Educateur*, a, dans un numéro récent fait le plus grand éloge des pages d'H. Dubreuil que nous avons publiées dans notre No 106, sous le titre : « *La Promotion* ». Il en cite d'abondants extraits, et nous le remercions de l'intérêt qu'il a porté à la pensée si énergique de notre collaborateur. Il fait précéder ces citations des réflexions suivantes : « Elite, élite ! mot dangereux si le commun devait continuer à l'assimiler, comme on a coutume aujourd'hui, aux seuls gradués des Hautes Etudes. « Le même esprit mandarin qui a égaré autrefois la « Chine impériale vers les sentiers de l'immobilisme et de « la décadence, n'est-il pas en « train de nous corrompre insidieusement ? » déclarait récemment M. Fapp, directeur du gymnase de Lausanne, à ses nouveaux bacheliers. Et il ajoutait : « Ne propageons-nous pas « étourdiment une classification « des valeurs humaines trop exclusive et peut-être artificielle. « On peut se demander de bonne foi si nos méthodes et nos « conceptions scolaires ne favo-

« risent pas trop une certaine « catégorie d'intelligences... Il « est pourtant d'autres formes « d'intelligences, essentiellement « différentes, et peut-être tout « aussi valables ».

Pour l'orientation des élèves au cours de la scolarité, ainsi que pour l'entrée dans la vie professionnelle, une documentation sur les écoles et les professions est indispensable. C'est pourquoi le Bulletin d'Information et de Documentation Scolaires et Professionnelles est de plus en plus indispensable. Le numéro de septembre-octobre donne la liste des écoles d'électricité, des informations statistiques et indique les concours administratifs actuellement ouverts aux titulaires du B.E.P.C. Le numéro : 2 F., l'abonnement annuel pour 9 numéros : 10 F. Souscription dans les centres régionaux du B.U.S. (Paris, 3, rue de Turbigo, Paris, 1er) ou à M. l'Agent comptable du B.U.S. 4, rue des Irlandais, Paris, 5e, C.C.P. 9131 32, Paris. Le montant de l'abonnement peut être prélevé sur les crédits de la caisse départementale scolaire (crédits Barangé) ou sur les fonds de la coopérative scolaire.



## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

F. BLOCH-LAINÉ, Pour une réforme de l'entreprise, Paris, Ed. du Seuil, 1963.

Nos lecteurs ne devront pas s'étonner de voir présenter dans une revue pédagogique un ouvrage qui paraît, au premier abord, bien éloigné de ce que nous appelons en général pédagogie. Mais le travail et les préoccupations des éducateurs ne peuvent plus se borner aujourd'hui à l'âge scolaire proprement dit. Les adolescents, et puis les jeunes, et la préparation (quel que soit le sens encore trop vague de ce mot) de ces jeunes à une vie de plus en plus compliquée dans laquelle ils désirent, et d'ailleurs, doivent entrer, y tiennent nécessairement une place de plus en plus grande. A des réflexions sur un semblable sujet nos lecteurs ont déjà été préparés par la collaboration précieuse qu'ont bien voulu nous donner successivement A. Duffaure et H. Dubreuil concernant les deux plus importants aspects de l'activité sociale de ce temps (de tous les temps). L'entreprise, à laquelle M. Bloch-Lainé con-

sacre le présent ouvrage, tient, on le sait, dans le domaine industriel (et même dans le domaine agricole, et dans le domaine proprement commercial), une place de plus en plus grande, une place telle qu'on pourrait dire, sans exagération, que nos sociétés contemporaines consistent, pour la plus grande partie, en une juxtaposition d'entreprises, dont beaucoup (malgré ça et là des initiatives épar- ses, plus ou moins heureuses, des tentatives, quelquefois hasardeuses, quelquefois consciencieusement, on pourrait dire scientifiquement étudiées) vivent de leur passé, d'une vitesse acquise, et rencontrent aujourd'hui des difficultés sans cesse renouvelées, qui compliquent singulièrement leur tâche. Une plus grande autorité donnée au « gouvernement » de l'entreprise, une « démocratisation » de l'entreprise, ce sont là, comme le montre bien l'auteur, des formules faciles, auxquelles il est facile de se rallier, mais qui, souvent plus verbales que réelles, sont loin de suffire à résoudre le problème si complexe,

mais qui s'impose aujourd'hui à tous, partisans de l'ordre aussi bien que représentants des usagers, et dirigeants des syndicats. Les difficultés sans cesse croissantes que ne cessent de rencontrer aujourd'hui, plus encore peut-être dans leur fonctionnement que dans leur réussite, les grandes, moyennes et petites entreprises, montrent bien la légitimité du titre de l'ouvrage de M. Bloch-Lainé. L'entreprise ne peut plus vivre aujourd'hui qu'à condition d'être réformée.

Il ne nous appartient pas, et d'ailleurs il n'est pas de notre compétence, de procéder ici à un examen critique des solutions que propose M. Bloch-Lainé : organisation nécessaire d'un gouvernement de l'entreprise, établissement non moins nécessaire d'un statut du personnel, et recherche des divers modes de participation des usagers, qu'ils soient, ou non, groupés en syndicats, en associations de toute nature. Les lecteurs auront surtout intérêt à étudier

d'une façon approfondie ce projet de l'auteur d'instaurer une sorte de conseil, assurant à la fois la démocratisation, et le gouvernement effectif et durable de l'entreprise, qu'il appelle « une magistrature économique et sociale ». Il y a là des pages qui méritent d'être lues avec soin par tous les chefs d'entreprises.

Quant à la méthode, nous ne saurions mieux la résumer qu'en citant les propres termes de M. Bloch-Lainé : « Mon vœu, qu'encouragent les offres de divers groupements socio-professionnels, est qu'à partir de ces observations et de ces propositions, des enquêtes et des débats plus larges s'instituent, pour les vérifier, pour les approfondir, pour les amender » (p. 7). La présentation d'un système bien médité, bien exposé, et fondé sur l'expérience, mais faisant appel à l'expérience, c'est là un type de travail auquel nous ne cessons de nous référer.

R. C.

\*  
\*\*

A. KRIEKEMANS, Pédagogie générale, Paris et Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1963.

Au cours de la lecture de cet

important ouvrage (il comprend plus de 400 pages, en grand format), j'ai dû, à plusieurs reprises, résister à la tentation d'être injuste pour son auteur. Il



m'était en effet difficile de m'accorder avec un théoricien de la pédagogie, qui écrit par exemple : « La véritable tâche du professeur est dans sa classe. Il est celui qui enseigne et qui, d'une manière résumée et méthodique, transmet les acquisitions de la culture à la génération nouvelle » (p. 226), et qui, tout au long de son livre, reste fidèle à cette déclaration. Mais un chroniqueur doit être juste, et, pour être juste, je dois signaler d'abord, malgré la naïveté apparente de cette constatation, que, visiblement, M. Kriekemans, qui a été professeur à l'Université de Louvain, et a enseigné dans bien d'autres pays, a pris plaisir à écrire son livre. Il l'a écrit avec une conviction profonde, la conviction de quelqu'un qui croit à l'éducation, dans le sens le plus ancien, le plus classique, du mot, et qui souhaite faire partager à ses lecteurs sa conviction. Il est d'abord bien informé ((sa bibliographie, pour n'être pas toujours absolument complète sur tous les points : vraiment Claparède, Montessori,

Bovet, Decroly (?) et d'autres v ont une place trop modeste, est d'une richesse impressionnante), il connaît bien « son sujet », il l'expose avec clarté, parfois avec éloquence; il a écrit là un livre dont la lecture sera extrêmement utile, surtout à des étudiants de pédagogie. A condition évidemment, nous ne pouvons pas ici ne pas le dire, en représentants d'une conception de la pédagogie très différente de celle de l'auteur, que ses lecteurs, en méditant cette conception, l'utilisent, en profitent, sans s'y asservir. Mais, avec cette réserve, le livre de M. Kriekemans leur sera bien utile, constituera pour eux un fonds substantiel, et surtout, du moins nous le souhaitons à l'auteur, et à ses lecteurs, leur fournira des occasions nombreuses et variées de réflexions, d'hésitations, d'interrogations, d'enquêtes. Tout livre de pédagogie qui oblige les pédagogues à réfléchir, à arrêter une marche en avant trop précipitée, à faire un retour sur soi, a du prix à nos yeux.

R. C.



# ABONNEMENTS 1963-1964

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'Île de France, 12, rue de la Chaise, Paris 7<sup>e</sup>.

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. WITTEWER).
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 grammaire (J. WITTEWER).
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.)