

17

l'école nouvelle
française

MAI
1953

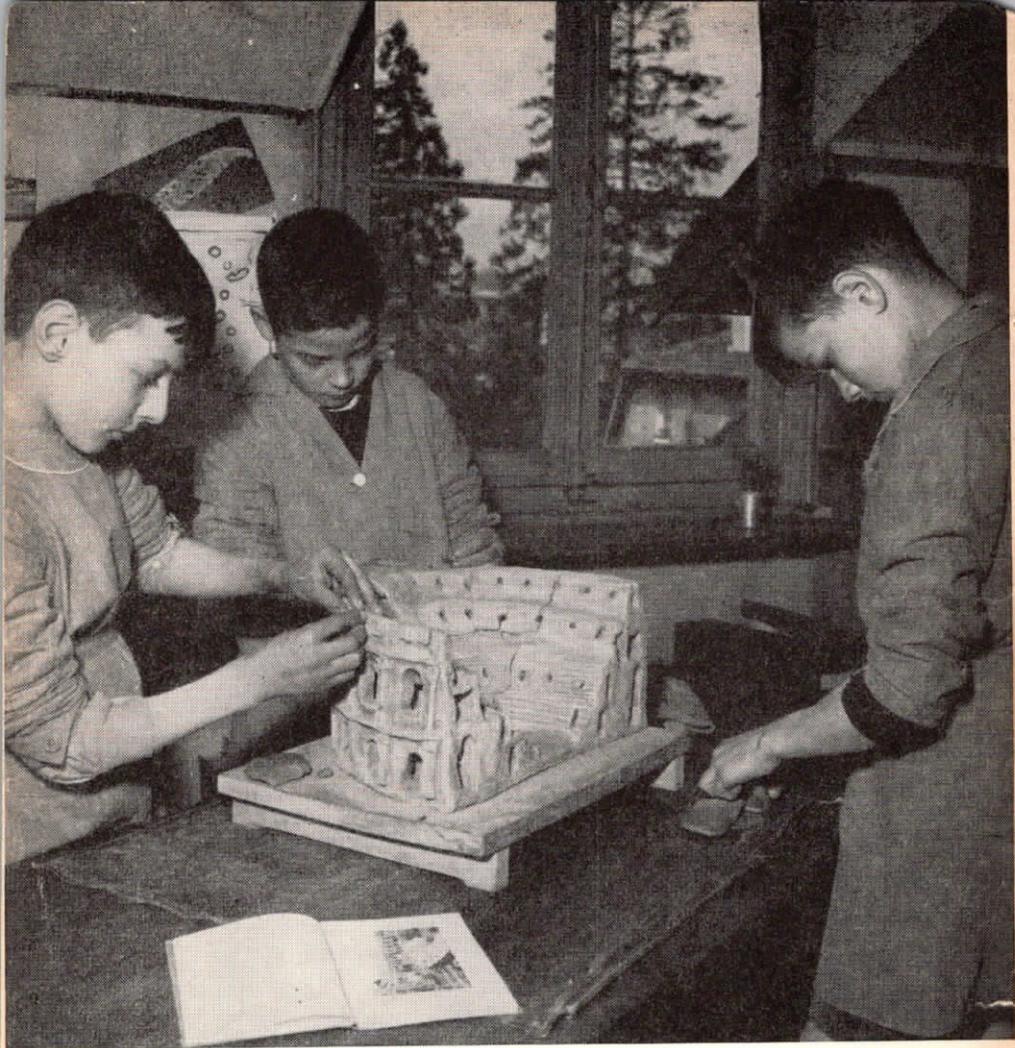
Une école nouvelle
LA SOURCE

BELLEVUE

(Seine-et-Oise)



LES PRESSES D'ILE DE FRANCE



On croit bien connaître les Arènes de Nîmes lorsqu'on les a visitées, mais pour les reconstituer en argile, c'est une autre affaire.

PHOTO JEAN-MARIE MARCEL

A leurs maîtres, Messieurs R. COUSINET, F. CHATELAIN

les professeurs de la Source

*F. Jasson, A. Lepicard-Grosperin, F. Leclerc-Raguin, S. de Froment,
F. Gaillard, M. C. Mouze, B. Jannin, E. Chesneaux, L. de Mareüil,
G. Hainaut, M. de Vals, A. M. Philippe-Desportes,
M. C. Leprince-Ringuet*

se permettent d'offrir ce cahier

en témoignage de reconnaissance

*pour la force de leur pensée, pour
la longue patience et la confiance
dont ils ont fait et feront encore
preuve envers eux tous, les traitant
vraiment en enfants de classes nou-
velles.*

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

20, Rue Racine
ANGERS — Tél. 29-47

COMMENT NOUS AVONS COMMENCÉ

Nous avons eu souvent l'occasion de raconter oralement ou par écrit dans quelles conditions naquit l'école. Et les lecteurs fidèles de cette revue ont eu écho de son développement par les divers articles ou chroniques parus au cours des années passées (1).

Pourtant il ne nous semble pas inutile de retracer brièvement notre histoire pour ceux qui nous connaissent peu ou ceux qui voudraient, à leur tour, se mettre à la tâche.



En novembre 1946, le mouvement pédagogique « l'École Nouvelle Française » avait un an d'âge réel, mais bien davantage d'expérience puisque ses deux fondateurs et secrétaires de rédaction, Messieurs Cousinet et Chatelain, avaient œuvré parmi les premiers de l'avant-guerre à la cause de la nouvelle éducation. Déjà, dans l'enthousiasme d'un renouveau général qui passionnait le pays, des familles étaient venues les solliciter, disant : « certes nous adhérons à vos idées, mais nous sommes d'autant plus malheureux de ne savoir où mettre nos enfants. Faites-nous une école ! » A quoi il avait été répondu par un oui de principe et tout de suite une restriction : « nous n'avons pas

(1) Cf. *E. N. F.* : Janvier, mai, juin-juillet 1949.
Janvier, février, juin 1950.
Février, juillet 1951.
Février, juin-juillet 1952.

de local ! » Une maman parisienne du quartier Saint-Germain-des-Prés, ce novembre 1946, leva l'obstacle en offrant son salon, et le jardinet y attenant.

Cinq enfants âgés de 6 ou 7 ans se présentèrent le premier jour. Une main généreuse avait donné les 10.000 francs nécessaires à l'achat de 10 tables et 10 sièges. Les parents s'engageaient par ailleurs à verser les frais de scolarité moyens d'une école privée, lesquels serviraient à rétribuer l'éducatrice que le mouvement chargeait de la petite classe... et à s'équiper petit à petit. En somme, la pauvreté sur toute la ligne, le départ à zéro.

Fallait-il parler ainsi quand on avait devant soi 5 êtres neufs, ayant à peine subi d'influence scolaire puisque la plupart avaient appris à lire sans fréquenter d'école ? Le professeur se dépouilla de ce qu'elle pouvait avoir acquis par les livres, les études spécialisées, la pratique antérieure, pour être seulement attentive à l'appétit de ses élèves. Eux, avides de cette avidité incomparable des moins de 10 ans, ne sentirent point de restriction dans les possibilités qui leurs étaient offertes de découvrir et de construire. On s'affaira à aménager le local, on pensa aux urgences : embellir, garder propre. Et ce fut la première sortie dans Paris où l'on acheta, avec les deniers d'une caisse commune, les oignons de jacinthes qui embelliraient, les instruments de ménage qui nettoieraient. Au retour, on pouvait dire que *tout était déjà amorcé, en rapport avec les besoins :*

- prise en charge de l'école par les enfants et répartition des tâches matérielles d'entretien,
- contact avec le milieu proche, avec la nature, qui amène l'observation,
- exercices scolaires *motivés* : premier texte libre en Français pour raconter la sortie, premiers calculs pour « faire la caisse »,
- travaux manuels : boîte en carton destinée à recevoir l'argent, empilage des oignons.

Au cours des deux années du début, de 5 nous passâmes graduellement à 20 garçons et filles répartis en trois groupes correspondant

aux classes élémentaires de 10^e, 9^e, 8^e. Ces enfants nous venaient du quartier même ou de plus loin lorsque leurs parents jugeaient le sacrifice d'un voyage quotidien proportionné à l'intérêt de l'école. Il faut noter au passage qu'il y eut toujours dans notre effectif quelques éléments, « à récupérer », pour lesquels les méthodes scolaires traditionnelles avaient échoué : nous les avons gardés lorsqu'ils ne s'avéraient pas nuisibles à l'ensemble, après un temps d'essai. Ils nous ont donné de la joie. Mais il y aurait un réel danger pour une école nouvelle — bien plus pour un démarrage d'école nouvelle — à accepter une proportion de plus de 10 à 15 % d'enfants qui présentent des difficultés, comme il serait peu loyal de rejeter systématiquement ceux qui se révèlent moins intelligents, moins doués. On se défend mal contre la pitié qu'inspire ce genre d'enfants, jointe aux nécessités pécuniaires de certaines heures. Là encore, la nette définition des buts et des possibilités de l'école amène à fixer des règles d'admission qui protègent les dirigeants — et la collectivité — contre les attendrissements passagers ou les « coups de cafard » dus à une trésorerie en péril. D'ailleurs, un enfant difficile a besoin de soins spéciaux que nous ne sommes pas à même de lui prodiguer : nos lacunes en matière de connaissances psychologiques (elles apparaîtront à des lecteurs avertis tout au cours de ce cahier) nous laissent bien des fois désemparés devant des élèves qui ne sont ni déficients, ni caractériels, ni retardés scolaires : combien plus encore devant les autres !

« La Source » devint notre nom, par le choix des usagers. Alors qu'il symbolisait pour les enfants leurs aspirations vers le « savoir », il se trouvait convenir aussi à une école que d'autres éducateurs commençaient à visiter : tant il est vrai que toute nouveauté — si humble soit-elle — attire. L'installation se poursuivait. Prférant nous contenter de tables supplémentaires prêtées par une école amie, nous affectons nos disponibilités à l'achat ou à la confection de matériel de rangement (casiers, petite bibliothèque, caisses, fichiers), par souci d'un ordre qui conditionne la concentration. Assez vite, après quelques erreurs, il apparut sage de ne jamais faire une dépense pour un objet médiocrement solide : la qualité engendre la quantité, à l'usage. Les élèves apportaient de chez eux ce qu'on voulait bien

leur prêter : outils, instruments de mesure ou d'observation, livres documentaires, etc..., en attendant que l'on pût acquérir les uns et les autres, progressivement.

Premier instrument de polycopie, une pierre humide servit de bonne heure à reproduire en multiples exemplaires les cahiers d'opérations ou les textes simples pour les enfants qui ne lisent pas couramment. Est-ce la vue de sa manipulation par le professeur qui incita les élèves à « publier » un journal ? Ils s'y mirent avec ardeur et crurent définir sa raison d'être par son titre : « Pour nos amis », c'est-à-dire « pour faire connaître nos travaux à nos amis ». Une telle entreprise ne tient que si les amis réagissent par une contrepartie en correspondance ou échanges divers, ce qui ne fut pas le cas. Nos trop jeunes Parisiens se lassèrent en moins de 10 numéros d'une activité mal motivée qui avait eu son intérêt le plus net, nous pensons, dans le fait qu'elle donnait une leçon de réflexion au professeur. Ils préférèrent, depuis, la correspondance avec d'autres écoles, pour avoir des renseignements sur un sujet. Ainsi s'installaient chez nous des principes devenus très chers :

- ne rien commencer qui ne soit précis dans ses buts, parti d'un besoin réel et limité,
- ne point permettre aux élèves d'entreprendre des tâches démesurées,
- fixer avec eux les règles et conditions de travail,
- rejeter le systématique, ne pas chercher à introduire ceci ou cela « parce que ça se fait en éducation nouvelle »,
- se défendre de l'artificiel autant que de la routine.

(Maintes fois on nous demande la méthode que nous employons : Decroly ? Montessori ? Cousinet ? Winnetka... ? Aucune dans son exactitude, toutes parce qu'elles s'appuient sur la base *fonctionnelle* posée par Claparède. Du souci de *vérité*, de la notion de *besoin* découle une *adaptation* constante aux circonstances dans lesquelles nous nous trouvons : en l'occurrence, enfants nés depuis la guerre, d'hérédité plutôt bourgeoise, école de grande ville, secondaire, progrès incessants de la technique, etc., sans compter la personnalité des professeurs et l'idéal qui les anime).

Bilan de deux années d'existence ? Une grande activité de la part des enfants qui n'étaient pas « blasés » : dessins à foison, textes

libres, observations de nature, compositions poétiques, mimes, un jeu de marionnettes, une étude assez poussée sur Paris pour des camarades alsaciens, des réalisations manuelles d'inspiration pure ou bien en rapport avec des aménagements ou des études (la belle cathédrale que tu fis, Paul, avec tes mains fines !), de la gymnastique rythmique avec une spécialiste (rétribuée), acquisitions en orthographe et calcul contrôlées de près dans chacun des trois groupes, à l'appui travail sur fiches rédigées au jour le jour, utilisation encore maladroite d'une documentation mal choisie, pour des études individuelles trop dispersées. Sur le plan social, vie de famille sans nuages notables, au rythme des fêtes, des événements, des saisons, dans la joie des néophytes.



Nous allions apprendre qu'il est plus facile de commencer que de poursuivre. En avril 1948, la question se posait de savoir où nicherait l'an prochain une population dont les proportions allaient faire éclater le local du moment. Une suite de circonstances nous amena à envisager de nous installer « chez nous » dans une maison de la banlieue Paris-Versailles, à Bellevue. Dès que cette idée eut pris corps, plus moyen de n'y pas penser jour et nuit. Les familles, consultées, se laissaient convaincre des attraits d'une école près des bois, où leur progéniture aurait meilleur air que dans les squares, sans pâtir d'un court voyage en train par une gare en général proche de leur domicile. Les arguments pédagogiques ne manquaient pas : songez donc... : de l'espace, la nature, le calme. Manquait seul ce que vous devinez.

On fit alors appel à tous ceux qui souhaitaient vie — et longue vie — à la Source. Les bourses les plus modestes, comme celles de certains instituteurs membres de l'E. N. F., s'ouvrirent à l'imitation des portefeuilles mieux garnis d'autres amis. Une grosse proportion de familles purent donner leur quote-part. Que tous ici soient remerciés pour leur geste confiant. Une société se forma, qui gère l'école et dont le conseil d'administration soutient de façon efficace et compréhensive une directrice que trop de tâches accablent. Au fil

des années s'opère la relève financière des « anciens » parents, obligés parfois de récupérer les fonds engagés, par des « nouveaux », heureux de soutenir matériellement la Source durant la période où leurs enfants bénéficient de son ambiance.

La maison qui devenait nôtre avait de la grâce, sous sa vignevierge, avec son aspect vieillot. Elle comptait 23 pièces ! (émerveillement d'être logés si à l'aise...). Mais son état était plutôt défectueux et lorsque le matériel transporté de Paris fut installé sur les lieux, il apparut bien maigre. Il fallait donc, avec les fonds rassemblés, réparer et équiper. On para au plus pressé. A propos de peinture, compte-tenu des mètres carrés de murs à rendre propres, nous avons adopté le système plus économique consistant à peindre à l'huile les bas de murs, à l'eau les hauts. Nous plaçons des panneaux d'isorel contre les cloisons à la hauteur des enfants : durs, et recouverts de couches d'ardoisine vertes, pour l'écriture et le dessin à la craie, mous et bruts pour l'affichage des travaux. Les chaises de bois étaient commandées à une fabrique spécialisée, les tables individuelles en chêne conçues sur nos directives par les ateliers de « La Vie Active » à Chevreuse devenus depuis les « Ateliers Éducatifs du Clairéau ». Nous avons opté pour le beau, non le luxueux, afin que les enfants *aiment* leur matériel et conservent le goût de le tenir en état. Pour les casiers à rangements, de simples planches de sapin teintées et cirées par les élèves ; comme éléments de vestiaire, des porte-manteaux métalliques fixés sur lattes de bois. En repoussant l'habituel mobilier scolaire « agréé », à tubes froids et rigides, nous suivions notre idée de garder à notre école, quel que soit son développement futur, son caractère familial : un détail soigné ici, une plante tombante à cet endroit, un modelage en plâtre dans ce coin, une aquarelle sur ce panneau, et voilà la physionomie intime et perpétuellement mouvante d'un foyer.

Nous n'aurions pas désiré que la maison ne fût pas tout à fait au point pour la rentrée d'octobre — dans le but de laisser des initiatives aux enfants — que les faits nous y auraient contraints. Les *soixante* (!) élèves débarquèrent dans les plâtres à l'intérieur et dans la brousse à l'extérieur : depuis ce jour, ils prirent en charge le mé-

nage de leurs classes respectives (sauf les petits d'avant la 9^e) et le soin complet du jardin ; aux vacances seulement le personnel d'entretien nettoie en grand.

Dans la hâte, on devait résoudre des problèmes multiples : cet afflux d'élèves n'étaient pas le moindre, avec les classes du jardin d'enfants à la 6^e comprise à assurer. Certains pouvaient nous objecter : « Vous n'avez pas besoin de vous étendre si rapidement ! » Bien sûr ; mais comment résister au désir d'apprendre à lire nous-mêmes à nos enfants au lieu de les recevoir débutés diversement ? pourquoi ne pas en entreprendre tout de suite les formalités d'ouverture d'une école secondaire (et ouvrir une classe secondaire) alors que nous avions à nous mettre en règle de toutes façons avec l'administration ?

Cahin-caha, les élèves anciens adoptèrent leurs habitudes au cadre nouveau, les autres élèves... suivirent. Les deux professeurs à temps complet qu'avait dû s'adjoindre la première éducatrice, promue à la direction, n'étaient pas totalement étrangères à la Source : l'une, la jardinière d'enfants, avait fait un stage dans la petite classe de Paris, l'autre connaissait les orientations de notre travail par deux sessions de perfectionnement E. N. F. auxquelles elle avait pris part. Ces sessions demeurent une pépinière d'éducateurs pour nous : là s'y retrouvent des gens qui ont déjà une formation de base acquise en théorie dans des cours spécialisés ou en pratique par leurs propres essais et tâtonnements. La vie en commun menée pendant ces jours de travail permet de se connaître et de s'apprécier.

En 6^e, nous allions suivre certaines directives officielles données aux classes nouvelles des lycées, notamment en ce qui concerne l'horaire et la réduction du nombre des professeurs. Le « travail dirigé » s'imposait, non pour quelques heures par semaine, mais à longueur de journée : nous n'avions en effet que 6 élèves. Les années suivantes nous en amenaient davantage, pas encore assez pour avoir une vraie physiologie de classe secondaire, c'est-à-dire au moins 20 élèves. Ceci est la raison, jointe aux problèmes *très sérieux* que pose l'adaptation des principes d'éducation nouvelle aux programmes du cycle secondaire, qui nous a conduits à progresser si lentement vers le bachot. En octobre 1952 enfin, nous avons 18 garçons et filles dans notre 6^e : cette génération-là, nous espérons la mener jusqu'au B. E. P. C., voire même jusqu'au bachot si nos locaux ne crient pas grâce.

Une équipe de professeurs à souder... une continuité à assurer dans la recherche et la collaboration : insistons sur l'importance de l'effort à fournir dans ce sens. Si une entreprise industrielle progresse en fonction de la ténacité et de la permanence de ses cadres, une école dite « expérimentale » qui aspire à travailler scientifiquement (elle peut y aspirer sans y être arrivé) vaut par les possibilités d'entente de ses membres adultes. Avec le temps, nous avons rendu régulières des réunions de recherches : une fois par mois nous nous rassemblons tous pour discuter de questions mises à l'ordre du jour par un programme communiqué à l'avance, et nous avons aussi des réunions plus limitées où un sujet n'intéresse qu'un groupe de classes. Chaque jour, nous nous voyons à l'heure du café dans notre petite salle de professeurs. Les services de récréations, maintenant moins lourds à chacun à cause de notre nombre, permettent ces bavardages amicaux des temps libres, à deux ou trois, où s'amorcent les marches en avant.

Voici un tableau schématique du développement des classes et de l'effectif.

		Nbre d'élèves
1946	10 ^e 9 ^e	9
1947	10 ^e 9 ^e 8 ^e	20
1948	J. E. 11 ^e 10 ^e 9 ^e 8 ^e 7 ^e 6 ^e	60
1949	J. E. 11 ^e 10 ^e 9 ^e 8 ^e 7 ^e 6 ^e	105
1950	J. E. 12 ^e 11 ^e 10 ^e 9 ^e 8 ^e 7 ^e 6 ^e 5 ^e	135
1951	J. E. 12 ^e 11 ^e 10 ^e 9 ^e 8 ^e 7 ^e 6 ^e 5 ^e 4 ^e classe des étrangers	155
1952	J. E. 12 ^e 11 ^e 10 ^e 9 ^e 8 ^e 7 ^e 6 ^e 5 ^e classe des étrangers	175

Le signe  indique que 2 classes étaient couplées. J. E. signifie Jardin d'enfants.

Le maximum d'inscrits dans une classe a été à ce jour de 24 élèves : c'est un bon nombre.

Raconter par le détail comment nous avons défriché serait trop long. Passons à *quelques* synthèses. Nous ne voudrions cependant pas que les pages précédentes — avec l'allure « conte de fées » qu'elles ont parfois — fassent croire à la facilité. Nous demandons aux lecteurs de saisir par les pages qui vont suivre la complexité des problèmes et l'irrégularité des résultats obtenus. Trop de fois les solutions hâtives (la hâte est notre pire ennemie) nous ont fait reculer au lieu d'avancer. Combien de soirs nous avons été découragés devant les concessions à consentir aux programmes, devant l'incompréhension de certaines familles, devant le rythme lent des élèves, devant notre audace, devant l'incertitude matérielle, devant la difficulté d'adapter au réel les idées de nos « patrons »...

A ces moments-là, il faut évoquer ceux qui cherchent comme nous aux 4 coins de France et dans le monde ; leurs pas avec les nôtres assurent le chemin, élargissent la route. Ce que nous ne savons pas, ils le savent peut-être et *doivent* nous le dire.



GÉNÉRALITÉS SUR L'ORGANISATION DES CLASSES

Les familles s'engagent, en inscrivant leurs enfants, à les maintenir à la Source pendant la durée d'un cycle d'études. 1^{er} cycle : les jardins d'enfants et l'apprentissage de la lecture ; 2^e cycle : de la 10^e à la 7^e ; 3^e cycle : de la 7^e à la 3^e. Un court passage à l'école n'est guère profitable, et un départ avant la fin d'un cycle est risqué, puisque nous ne promettons pas de suivre à la lettre le programme officiel de chaque classe, mais seulement d'arriver en fin de cycle au même niveau que les classes traditionnelles. Par exemple, un élève partant en fin de 8^e est décalé pour la grammaire : s'il veut pénétrer ailleurs en 7^e, il doit « bachoter » l'analyse pendant les grandes vacances, ce qui est faisable sans être souhaitable. Par contre, un élève d'un niveau convenable en 7^e chez nous peut aborder avec des chances l'examen d'entrée en 6^e du lycée.

En cours de cycle, un enfant entre plus aisément qu'il ne sort : cela représente pour lui une adaptation plus ou moins longue suivant ses antécédents scolaires et son tempérament.



Si nous nous efforçons qu'il y ait le plus de continuité possible d'un cycle à l'autre, chacun a cependant sa physionomie assez particulière.

Le Jardin d'enfants des 3-4 ans, la 12^e, ou grande maternelle, des 5 ans, la 11^e des 6 ans qui est la classe de lecture proprement dite, sont caractérisés par *l'importance des travaux individuels*, donc du matériel et du milieu éducatifs qui invitent l'enfant à agir suivant ses poussées d'intérêt et son rythme propres. Nos petits jouissent autant qu'il est possible du jardin, des bois ; ils grimpent à l'arbre à singes, ils cons-

truisent dans le bac à sable extérieur ou intérieur, ils soignent leurs bêtes, ils réussissent souvent les plus jolis parterres de fleurs. Ils jouent à l'eau dehors et dedans, ils astiquent, ils ont leur poupée avec meubles et affaires. Le matériel Audemars développe leur finesse sensorielle et les conduit par le stade de la manipulation et de la construction, aux premières découvertes de calcul et de géométrie.

Quand l'appétit de lecture leur naît en 12°, ils peuvent le satisfaire, ce qui n'implique pas pour eux l'inutilité de la 11°. La lecture n'est pas un critère de maturité, d'équilibre. Et nous voyons de petits intellectuels de 5 ans si maladroits manuellement et si peu sociables !

En principe, nos enfants vont en classe à 9 h., dès l'arrivée des convois de train et de car (nous avons maintenant un car qui dessert certains quartiers de Paris) jusqu'à 11 h. Avant le repas spécial qu'on leur sert à 11 h. 30, ils jouent dehors ; ils dorment après le déjeuner, et ne rentrent reprendre le travail de 14 h. 30 qu'après une nouvelle bolée d'air. Le goûter termine la journée d'école à 16 h. 15. Certaines demi-journées de beau temps les voient parcourir les bois environnants.

Beaucoup de souplesse d'une classe à l'autre : les changements de classe en cours d'année interviennent quelquefois.

De la 10° à la 7° s'est établie à l'usage une distribution de la journée valable pour les quatre classes : le matin, travail en Français et calcul, l'après-midi travaux plus personnels de recherches. Ce « *modus-videndi* » n'est pas rigide au point qu'un événement extraordinaire ne puisse s'y insérer, en le vivifiant d'ailleurs (s'il a neigé ce matin-là, le professeur se laisse aller avec ses élèves à la joie de regarder les cristaux, aux commentaires de toutes sortes ; mais le texte français qu'il donnera à observer aux enfants portera sur la neige). Les tâches de Français et calcul, bien connues des enfants, restent à exécuter et débordent sur l'après-midi. Dans la semaine en plus, il y a des points fixes : un moment pour la lecture silencieuse, un autre pour les jeux de calcul mental, un troisième pour le conseil de classe, un quatrième pour le plein air... Le reste du temps, on fait ce qu'on veut. Entendons-nous : *dans les limites des possibilités offertes !* Ainsi, Pierre décrit une fleur sur son cahier d'observations de nature,

Paul poursuit son étude relative au centre d'intérêt qui passionne la classe — le système planétaire par exemple —, Claire modèle un pot, Françoise invente une histoire.

Ces centres d'intérêt n'existent pas toujours : par moments chaque élève va vers ses intérêts propres. Puis soudain, de façon inattendue, se cristallise l'attention générale : « pourquoi, Mademoiselle, on ne travaillerait pas sur...? » Les sujets exploités en commun sont plus approfondis, ils apprennent aux élèves à répondre à une question, ils sont socialement fructueux en réunissant les énergies, vers un même but. Ils sont dangereux quand ils empêchent deux ou trois de satisfaire une soif qui les tient, juste à cette époque-là, pour une boisson différente. Combien Denis et Jean-Marie brûlent d'avoir clos le chapitre entrepris sur les églises de Paris (faisant partie d'une étude historique de la classe sur la capitale) pour se donner à leur nouveau « dada » : la marine.

L'équilibre entre le travail collectif, individuel, de groupes (à l'âge où ce dernier est praticable) est une affaire de sensibilité à sa classe de la part de l'éducateur.



Dans les classes secondaires, le fait d'avoir des professeurs spécialisés dans telle ou telle branche nécessite un horaire beaucoup plus net. En revenir pour cette raison aux classes de 50 minutes ? non ! sauf pour les langues étrangères où l'attention demandée est très fatigante. Le professeur de lettres Latin, Français, Histoire, Géographie) vient les 5 matins de la semaine, le professeur de Maths-Sciences alterne l'après-midi avec celui de langues. Ainsi les deux professeurs principaux remplissent leur temps suivant les besoins propres à chaque discipline : le latin est travaillé 4 jours sur 5 ; l'Histoire au contraire occupe une matinée entière.

Sports un après-midi par semaine, dessin ou travaux manuels avec l'aide de techniciens un autre après-midi.

Temps de présence quotidien dans la classe : 5 heures 1/2 en gros.

Un mot du mobilier : plus de tables individuelles, mais des tables invitant à se mettre en groupes. En chêne ciré, dessinées encore par le Claireau, ou bien tables de cuisine teintées recouvertes de lino.

QUELQUES ASPECTS DE NOS RECHERCHES

LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE 7^e

L'enseignement de la grammaire à la Source peut étonner certains éducateurs. Il s'insère en effet très tardivement dans le cycle primaire (en fin de 8^{m^e}) et doit être assuré dans un temps très limité.

Nous savons bien qu'un enfant peut *apprendre* des notions grammaticales assez jeune, mais nous nous demandons si, alors, la grammaire correspond à un intérêt profond et si l'enfant est capable d'apporter à ce travail très abstrait les qualités d'esprit qu'il semble requérir. Il nous a paru que c'était une étude qui lui était parfaitement étrangère, que la plupart du temps elle lui était pénible et que par ailleurs elle ne contribuait pas au *développement de ses facultés de réflexion et d'observation*, qualités qui sont à la base même de notre système éducatif.

Mises à part les conjugaisons, toute la grammaire qui doit être enseignée avant la 6^e peut se ramener à l'analyse

Nous donnons toujours à l'enfant un texte et non pas des phrases construites pour illustrer telle ou telle notion. Lorsque, à la fin de la 8^e, il se trouve devant ce texte, il en comprend le sens *globalement*. C'est en *approfondissant le sens* qu'il analyse.

1) Il décompose d'abord ; globalement, pourrait-on dire. L'enfant distingue plusieurs éléments dans la phrase, mais chaque élément est un groupe de mots et non pas un mot seul.

2) Ensuite il découvre le rôle des groupes de mots les uns par rapport aux autres. Il est sensible à la fonction des mots et non pas à leur nature.

3) Puis il décompose les groupes de plus en plus et arrive finalement à la découverte de la fonction de chaque mot. L'analyse du mot isolé, donc, loin d'être le point de départ de ce travail grammatical, en est la dernière étape.

4) *L'enfant retrouve la nature des mots à partir de leur fonction.*

Au fur et à mesure des découvertes et, seulement lorsque l'enfant en a besoin, les appellations conventionnelles lui sont données. La nomenclature n'est pas alors une donnée abstraite qui, bien souvent, dispense de la réflexion, mais une simplification. C'est l'observation de ces réactions de l'enfant qui nous a amenés à adopter ce procédé, procédé qui n'a rien de rigoureux, qui nous sert simplement de guide, mais que nous abandonnons aussitôt qu'il ne correspond plus exactement à l'évolution d'une classe. L'ordre des découvertes est très variable d'une année à l'autre.

Supposons les enfants devant le texte suivant :

« A petits bruits frissonnants ses raquettes rapèrent la neige. Immobile, la forêt élevait autour d'elle les mille colonnades de ses arbres. Parfois, sur son passage, une branche de mélèze heurtée déchargeait sur elle sa lourde carapace de neige glacée. »

Nous leur demandons de rechercher les mots qui indiquent l'action : « ce qui se fait ». Ils découvrent les multiples formes du verbe, qu'ils classent au fur et à mesure. Ceci leur permet de reconstruire les conjugaisons. Pour que les classements soient plus faciles, nous avons l'habitude de faire recopier sur un carton chaque verbe accompagné des mots précisant qui fait l'action. Ce travail se fait en fin de huitième.

Lorsque l'enfant aborde la septième, il sait donc retrouver dans une phrase le verbe avec l'ensemble des mots qui le commandent.

Nous donnons alors le terme : « sujet ». Le terme n'a plus aucun inconvénient puisqu'il vient bien après la découverte. Comme l'enfant éprouve une certaine gêne à isoler ce tronçon — sujet et verbe — de la phrase, nous cherchons ce qui complète le verbe. *D'après le sens*, l'enfant trouve les divers compléments. Nous lui faisons recopier sur un carton le verbe et son sujet accompagnés d'un seul complément. La dernière phrase du texte que nous avons transcrit plus haut se présentera ainsi :

Une branche de mélèze heurtée (sujet) déchargeait (verbe) parfois (compl.).

Une branche de mélèze heurtée (sujet) déchargeait (verbe) sur son passage (complément).

Une branche de mélèze heurtée (sujet) déchargeait (verbe) sur elle (complément).

Une branche de mélèze heurtée (sujet) déchargeait (verbe) sa lourde carapace de neige glacée (complément) (1).

Notons que les adverbes modifiant un verbe sont toujours considérés à ce stade-là, par des enfants, comme des compléments. Plus tard, lorsqu'ils connaissent « le nom », ils se rendent compte de la différence de nature entre un nom et un adverbe.

Peu à peu les enfants constatent que certains compléments donnent le même genre de renseignements, d'où *classification*. Les premiers repérés sont les compléments de lieu, de temps et de manière et non pas les compléments d'objet. Et cela donne :

A petits bruits frissonnants (complément de manière) ses raquettes (sujet) rapèrent (verbe) la neige (complément d'objet direct). Immobile, la forêt (sujet) élevait (verbe) autour d'elle (complément de lieu) les mille colonnades de ses arbres (complément d'objet direct). Parfois, (complément de temps)

(1) Des impossibilités typographiques nous empêchent de reproduire le travail des enfants tel qu'il se présente dans les cahiers. Toutes les indications qui figurent ici entre parenthèses sont en réalité placées sous chaque groupe de mots pour ne pas rompre l'ensemble du texte. Des traits soulignent nettement chaque groupe de mots.

sur son passage (complément de temps) une branche de mélèze heurtée (sujet) déchargeait (verbe) sur elle (complément de lieu) sa lourde carapace de neige glacée (complément d'objet direct).

Ce premier stade d'analyse uniquement centré sur :
le verbe, ce qui le commande, ce qui le complète,
a toujours duré jusqu'à présent un minimum de deux mois et bien souvent davantage.

C'est ensuite chaque groupe de mots qui fait l'objet de la décomposition. On y recherche le mot principal et ce qui donne des renseignements sur lui. On écrit sur des cartons :

- sur son (renseignement) PASSAGE (mot principal)
- une BRANCHE de mélèze heurtée
- sur ELLE
- sa lourde CARAPACE de neige glacée

Il y a de gros écarts suivant les enfants ; des intelligences différentes en sont la cause, plus souvent encore des niveaux de maturité différents : ceci rend tout travail collectif presque impossible. De toutes façons, il nous semble plus intéressant que l'enfant, soit seul, soit en groupe, travaille le texte sans l'adulte, qui est là seulement pour l'aider à résoudre une difficulté trop grande.

Les mots donnant des renseignements sur le mot principal sont découpés et classés par catégorie, uniquement d'après le genre de renseignements qu'ils donnent. Ainsi, les élèves rapprochent « de mélèze » de « de neige glacée », et « heurtée » de « lourde ». La fonction de chaque mot est isolée et par là sa nature est déterminée.

Les termes « adjectifs », « articles », etc... sont donnés lorsque nous sentons que l'enfant en a besoin, que ce sera pour lui une simplification. Et nous résumons ceci par le schéma suivant :

Dans les groupes : sujet

Dans les groupes : complément,

on peut distinguer :

a) le nom principal

b) ce qui donne des renseignements sur lui : articles
adjectifs
noms
pronoms.

Toutes les découvertes sont consignées dans un cahier de grammaire que l'enfant fait lui-même. Connaissant bien ce cahier, il s'y reporte très facilement lorsqu'il rencontre une difficulté.

En fin de septième, chaque enfant peut analyser un mot pris isolément comme on le demande généralement pour l'examen d'entrée en sixième, mais nos élèves continuent toujours à chercher d'abord le verbe, le *groupe* sujet, les *groupes* compléments et c'est en décomposant des groupes de mots qu'ils trouvent la fonction et la nature du mot seul.

LES DÉBUTS DU LATIN

Telle est la formation grammaticale (1) de nos élèves lorsqu'ils abordent la sixième et donc le latin.

Pour ce dernier, notre objectif est double.

- Assurer le programme d'une sixième ;
- Continuer à respecter les besoins de l'enfant.

Il ne s'agit donc pas d'enseigner le latin à des enfants, mais d'essayer que l'étude du latin soit pour eux source d'activité intellectuelle, de découverte, et ceci avec une logique qui n'est pas forcément celle des adultes.

L'expérience nous amène à distinguer quatre étapes dans cet apprentissage du latin :

- 1) la prise de contact globale avec le texte latin,
 - 2) les découvertes à partir de ce texte,
 - 3) la consignation de ces découvertes qui deviennent, peut-on dire, des notions,
 - 4) l'apprentissage de ces notions.
- (1) Voir pages précédentes.

Le texte, comme pour l'analyse en français, joue un rôle très important. C'est lui qui permet à l'enfant de faire des rapprochements, de comprendre peu à peu, c'est aussi dans le texte qu'il retrouve ce qu'il a déjà découvert, qu'il se familiarise avec les tournures latines. *C'est le texte qui est la base même de tout travail.*

Le premier jour, nous mettons les enfants devant un vrai texte latin. A ce moment-là, textes faciles ou difficiles sont aussi mystérieux les uns que les autres. Ces deux dernières années, nous avons choisi les premiers vers de l'Eneïde : « *Arma, virumque cano, etc...* ». Par la suite, les textes donnés sont beaucoup plus faciles, ils permettent de retrouver ce qui a été déjà découvert et de rencontrer du nouveau, inconnu, pour lequel le professeur donne la traduction ou indique le cas des mots. Nous nous servions cette année de « l'Epitome historiae graecae et orientalis », très bon instrument de travail paru dans la collection que dirige M. Gal (1).

Comment se font les découvertes ? En sixième, la situation est évidemment très différente aux premiers jours d'octobre et au mois de mars par exemple. Au début, l'enfant n'a aucun point de repère, il pose cependant des questions, il demande le sens et fait des rapprochements. Ainsi, l'année dernière, les découvertes à partir du premier texte portèrent uniquement sur la prononciation. Cette année, les enfants avaient réussi à isoler certains mots et avaient fait les découvertes suivantes :

- en liaison avec « *cano* » = « je chante » :
il n'y a pas de pronoms sujets ;
- en liaison avec « *arma* » = « les armes » :
il n'y a pas d'articles.

(1) Henri Bouchet et Jacques Lamaison « Histoire d'un jeune Athénien ». Epitome Historiae Graecae et Orientalis. Editions O. C. D. L., 76 bis, rue des Saints-Pères, Paris 6^e.

A propos du second texte qui leur était proposé, ils remarquèrent qu'un même mot avait des terminaisons différentes. Grâce à l'analyse du texte français correspondant, ils ont noté :

sujet : « formica »
complément d'objet direct : « formicam »
complément de nom : « formicae ».

La découverte de l'ablatif, du datif et du vocatif n'est venue qu'un mois plus tard, alors que nous avions déjà rencontré et relevé les trois autres cas pour la seconde déclinaison, et les adjectifs de la première classe.

Ayant vu que « cano » voulait dire : « je chante », ils demandèrent comment on disait « il chante ». Ils voulurent savoir tout le présent de « cano ». Cette curiosité est fréquente. Au cours d'un travail d'analyse française, un enfant demande bien souvent : « Et ce complément, on ne l'a jamais rencontré en latin, à quel cas le met-on ? » Beaucoup de notions sont vues ainsi. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une découverte mais d'une réponse donnée à une question posée par l'enfant. De toutes façons, le professeur répond à un intérêt de l'enfant.

Il est bien évident que découvertes et réponses aux questions posées ne suivent pas forcément un ordre logique, ordre qui n'est d'ailleurs logique que parce qu'un esprit, capable d'englober le tout, l'a construit. Il est préférable que ce soit l'enfant qui fasse ce travail de construction lorsqu'il a réuni les éléments. Il est donc impossible de donner à nos élèves une grammaire. Comme pour le français, ils la construisent eux-mêmes. Voilà ce qu'ils ont écrit après un texte où ils avaient trouvé pour la première fois des compléments de lieu ; les uns étaient à l'accusatif, les autres à l'ablatif. Ils avaient fait part de cette découverte au professeur et c'est après avoir cherché avec lui qu'ils ont écrit ceci :

— Le lieu où l'on est = in + ablatif

Equus jugum in collo servat
Maneo in horto

— Le lieu où l'on va
c. à d. avec mouvement
vers quelque chose

= in + accusatif

Equus jugum in collum recipit.

Les découvertes sont consignées dans le cahier au fur et à mesure, dans l'ordre des trouvailles, mais très vite les enfants veulent grouper les déclinaisons ensemble, tous les temps d'un même verbe ensemble. Ils ont ainsi fait un tableau avec tous les temps formés sur le radical du présent dans les différents groupes. Un autre avec les temps du parfait. Ils demandent souvent l'aide du professeur : « Est-ce que vous pourriez nous aider à faire un tableau qui récapitule tous les compléments que nous connaissons ? ». Ils ont ainsi voulu grouper les compléments suivant le cas employé, ce qui nous a permis d'établir des relations entre ces compléments et de voir la valeur fondamentale des cas. Ce besoin d'ordre apparaît très vite, c'est un besoin de synthèse. Il n'y a donc pas d'inquiétude à avoir sur le désordre apparent des débuts.

La découverte, le classement ne suffisent pas, il faut apprendre. Seul un entraînement suffisant permet de se familiariser avec des formes nouvelles. Des exercices, souvent présentés sous forme de fiches, permettent d'appliquer les notions découvertes et consignées dans le cahier de grammaire. Nous y employons toujours les mots qui ont déjà été vus, spécialement ceux des derniers textes. Ainsi l'enfant revoit plusieurs fois les mêmes mots et les acquiert. Ce travail se fait en partie en classe, en partie à la maison.

Il est important pour le professeur de savoir si l'enfant sait, mais il est non moins important pour l'enfant de cet âge-là de se rendre compte de ce qu'il sait, de vérifier ses acquisitions. C'est pourquoi nous faisons des contrôles. Ces contrôles sont annoncés quelques jours à l'avance, ont toujours lieu par écrit et portent sur un point précis : la quatrième déclinaison par exemple. On vérifie immédiate-

ment et l'enfant compte ses réponses justes. A une petite fille qui généralement avait de très mauvaises notes et qui, un jour, avait 12 réponses justes sur 20, nous disions : « Ah ! C'est mieux que la dernière fois ». « Vous trouvez, nous répondit-elle, j'aurais dû avoir 20 ! » Elle s'est acharnée, et sa joie fut grande la première fois qu'elle eut ce maximum. L'enfant juge ses résultats lui-même et par rapport à lui seulement.

Ces quatre étapes se font évidemment simultanément. En même temps qu'on apprend l'imparfait passif, on découvre des compléments de manière, etc...

Dans un tel travail, le rôle du professeur est donc, comme toujours en éducation nouvelle, de créer le milieu de travail en fournissant les matériaux nécessaires, et d'être une présence prête à aider lorsque c'est nécessaire.

Les matériaux, ce sont : les textes et les fiches.

Le professeur répond aux questions posées, aide les enfants à préciser leurs découvertes, à les classer.

Il se laisse guider par les enfants dans les découvertes, mais il ne faut jamais qu'il perde de vue la synthèse et... le programme à voir.

LE CALCUL

Donner à l'enfant une aptitude au raisonnement, le conduire peu à peu à l'abstraction en partant de données concrètes, est le but que nous poursuivons.

La manipulation,

la prise de conscience de résultat,

la comparaison avec une expérience parallèle,

l'amèneront à juger, puis à raisonner, et lui permettront de résoudre les différents problèmes qui s'offrent à lui.

La première notion que l'enfant acquiert, c'est celle de quantité opposée à rien.

Devant une boîte vide, il dira :

— Il n'y a rien dedans.

Devant un seau rempli :

— Il y a plein de marrons.

Puis il distinguera « plus » opposé à « moins » :

— Ton tas (de sable) est plus gros que le mien.

Enfin, vers 5 ans, la notion d'égalité.

Les tout petits du jardin d'enfants manipulent : sable, eau, marrons et prennent ainsi conscience de ces notions de base.



Très vite, dès la 12^e, les enfants savent énoncer :

« — le rang des garçons est plus long que celui des filles.

« — Il y a autant (pareil) de carreaux à chaque fenêtre.

Ils exercent leur précision d'évaluation à tout instant. Le besoin de compter naît ; on compte :

deux portes, 6 dessins, 10 garçons...

La vision globale des petites quantités se dégage.

Il faut maintenant associer ces quantités avec l'image conventionnelle qui est le chiffre.

Le matériel Audemars (1) propose la pochette des nombres de 1 à 9, composée de 9 cartons partagés en deux comme un domino. À gauche, l'enfant pose un chiffre en bois dont il dessine le contour. Ce chiffre sera brodé et colorié. À droite, il dessinera une quantité équivalente d'objets.

(1) Pour les débuts du calcul, nous avons eu la joie de pouvoir nous documenter auprès de M^{lle} Audemars, la fondatrice de « la Maison des Petits », de Genève, et nous utilisons une partie de son matériel.

Un jeu de tri, composé de 10 cases numérotées de 1 à 10 va leur permettre de découvrir la notion de composition d'un nombre.

En mettant 2 marrons dans la case N° 2
5 cailloux dans la case N° 5

l'enfant constate :

— « Si j'avais 3 marrons de plus, j'en aurai pareil que les cailloux.

Si on lui demande :

— « Quelles sont les cases qui font cinq ? »

il regarde et évalue globalement

— « 1 et 4, 2 et 3, 3 et 2... »

Des jeux de lotos et dominos serviront de contrôle d'acquisition, développeront la rapidité d'esprit, fixeront la mémoire, tout en l'as-surant.



En 11^e, un nouveau matériel Audemars va aider l'enfant à découvrir toutes les façons de composer et décomposer un nombre jus-qu'à 20.

Ce matériel se compose d'une boîte de 66 blocs de bois de tailles différentes, dont l'unité est représentée par un cube de 3 cm. d'arête.

Nos enfants s'en sont d'abord servi pour construire des maisons.

L'enfant cherchant toutes les façons d'obtenir 4 constate les égalités : $3 + 1 = 1 + 3 = 2 + 2...$, les énonce,

les transcrit sur une feuille spéciale polycopiée, en fait l'application sous forme d'opérations :

				4											
		1			2	2			1			1			
3			3				1	1							
				2			1	1							
						1	1								

	3	2	2 ou compléments	1	1
additions	+ 1	+ 2	+ 1	+ .	+ 2
	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>		<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>
			+ 1	4	4
			<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>		

VIE DU MOUVEMENT

Stage de perfectionnement pédagogique de L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

2-8 septembre

Comme chaque année, nous organisons un stage de perfectionnement pédagogique réservé aux éducateurs déjà familiarisés avec les méthodes d'éducation active.

Il aura lieu à notre école expérimentale de « la Source », 11, rue Ernest-Renan, à Bellevue (Seine-et-Oise). Il commencera très exactement le Mercredi 2 septembre à 10 h. du matin et se terminera le Mardi 8 au soir.

En voici le thème :

Problèmes présents de l'éducation nouvelle. Où en est l'éducation nouvelle ? Gains et reculs. Les adaptations au temps pré-

sent. Les déviations. Les tâches actuelles de l'éducateur.

Positions de l'Ecole Nouvelle Française face à ces problèmes.

Au cours de ce stage, plusieurs séances seront consacrées aux problèmes pratiques nécessités par la diffusion de notre mouvement. Nous espérons donc compter sur la présence de nombreux membres actifs de notre mouvement afin que ces journées soient une occasion de regroupement.

En raison du changement de la date des vacances, nous prions instamment les candidats de s'inscrire dès maintenant au Secrétariat de la Revue, 1, rue Garancière, Paris (6^e).

A propos de LA SOURCE

La Source, notre école expérimentale de Bellevue organise sa *fête annuelle* le dimanche 7 juin de 14 h. 30 à 19 h. Elle invite cordialement ses amis, ainsi que ceux de notre Mouvement, à venir partager la joie de tous et visiter l'exposition des travaux d'élèves dans les classes.

Cette exposition sera également ouverte aux éducateurs le samedi 6 juin à partir de 17 h. et commentée par les professeurs de la maison.

D'autre part, nous rappelons que La Source reçoit actuellement des élèves du jardin d'enfants à la quatrième comprise et qu'elle possède une classe spéciale où les enfants étrangers sont initiés rapidement à la langue française.

Pour les inscriptions 1953-54, s'adresser si possible en juin à M^{lle} Jasson, directrice, 11, rue Ernest-Renan, Bellevue (S.-et-O.). Obs. 15-83.

Avis du Secrétariat

Nous sommes étonnés que certains de nos abonnés qui ont reçu la Revue régulièrement depuis le mois d'octobre 1952 et qui ne nous ont envoyé aucun avis de désabonnement (1) ne nous aient pas encore réglé leur cotisation 52-53.

Nous leur demandons de bien vouloir le faire au plus tôt et les en remercions d'avance.

(1) Cf. page intérieure de couverture, paragraphe 6.

INFORMATIONS

Italie. — Une circulaire officielle du 28 septembre dernier recommande la création dans les établissements d'enseignement secondaire de classes expérimentales organisées par un groupe de professeurs, ou même par des professeurs enseignant chacun sa spécialité. (D'un article de M^{me} L. Draghi paru dans *Il Mulino* de janvier 1953).

On nous informe que, parallèlement à « l'enseignement par la radio », fonctionnera une ou deux fois par semaine « la classe en images » pour les écoles qui possèdent un appareil de télévision. Les écoliers verront ainsi successivement, cet été, des animaux marins, le gouffre de Padirac, les chutes du Zambèze, la chasse à l'éléphant, les expéditions en terre Adélie, etc., et on nous présente cette classe comme une nouvelle et précieuse conquête, et une aide nouvelle et importante à la tâche du maître. Nous nous contenterons de faire

à ce sujet trois remarques. La première est qu'à la question de savoir si une image mobile a plus de valeur qu'une image fixe, aucune réponse définitive, malgré beaucoup de travaux de spécialistes, n'a encore été donnée. La seconde, qu'il en est de même de la présentation, mobile ou fixe, à toute une classe, en regard d'une semblable présentation à un écolier ou à un groupe d'écoliers. La troisième, conformément à ce que nous avons déjà écrit dans notre *Cahier* consacré à la *documentation*, est que la présentation d'une image, avec les réserves que nous venons de faire, peut être utile si cette présentation s'insère dans une recherche en cours, ajoutant un document de plus à cette recherche, sinon elle est inutile et peut même être nuisible, du fait qu'elle suscite et satisfait en même temps une curiosité qui ne correspondait pas à un intérêt antérieur, et qui s'épuise par sa seule présence.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. R. RUSK : *Une histoire de l'éducation pré-scolaire* (A History of Infant Education), Londres, University of London Press, 1951.

Il faut, pour juger équitablement

cet ouvrage, savoir qu'il a été écrit spécialement en vue d'un examen organisé pour les institutrices d'école maternelle par le Conseil pédagogique d'Ecosse (*Scottish Education De-*

partment). Sans quoi, le choix des pédagogues étudiés paraîtrait assez singulier, si on songe que dans un ouvrage consacré à la pédagogie des écoles maternelles, ne sont même pas mentionnés les noms de Decroly, ni de Mmes Pape-Carpentier et Kergomard. Cette réserve faite, reconnaissons d'abord que le livre est remarquablement présenté et illustré de beaux portraits photographiques. Ensuite, qu'il contient de pénétrantes remarques sur Pestalozzi, sur Froebel, et surtout sur la méthode Montessori, et de précieuses informations puisées aux sources, sur des éducateurs inconnus ou peu connus chez nous, tels que la princesse de Lippe, R. Owen, Wilderspin et d'autres. R. C.

L. BOEHM: *Les Tendances nouvelles de l'éducation pré-scolaire aux Etats-Unis*. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1952.

Je voudrais louer d'abord de ce livre les principales qualités, qui sont l'ordre de présentation des diverses parties, et la richesse de la bibliographie qui couvre certainement l'essentiel de ce qui a été publié aux Etats-Unis sur le sujet. Dans une première partie, psychologique, l'auteur présente les méthodes d'investigation employée par les psychologues américains pour étudier le développement de l'enfant et des conclusions auxquelles ils sont arrivés dans ce domaine. La seconde partie comprend une étude sur l'organisation de l'école enfantine aux Etats-Unis: organisation matérielle, éducation intellectuelle, affective, sociale, morale, le rôle de la maîtresse, les rapports avec les parents. L'étude, encore une fois, est exhaustive, et faite par quelqu'un de remarquablement bien informé. Elle est d'autant plus intéressante que l'organisation des écoles maternelles aux

Etats-Unis est toute récente, et que les progrès en ont donc été extrêmement rapides. R. C.

N. YEZOU: *Problèmes d'Arithmétique appliquée à l'agriculture et à l'Economie rurale*, chez l'auteur, Ploneis (Finistère), 1952.

Cet ouvrage ne se distinguerait d'autres tentatives analogues que par son ampleur et sa richesse, si l'auteur n'avait cherché, et réussi, à substituer à des problèmes possibles des problèmes réels. Un problème est réel, même quand il est donné sous une forme scolaire, quand les élèves doivent, à l'aide d'enquêtes, en trouver les données, et quand il met en jeu leurs intérêts. C'est pourquoi aux élèves agriculteurs sont proposés les problèmes que pose, dans sa complexité, la vie agricole. « Ces problèmes, dit l'auteur, sont groupés par centres d'intérêt. Ce n'est que rarement que les prix des denrées agricoles et des produits indispensables à l'agriculture y sont indiqués. L'appartient aux élèves de rechercher les prix soit chez eux, soit à la coopérative agricole la plus voisine, soit dans les mercuriales des journaux agricoles ». On ne saurait mieux caractériser cet ouvrage, ni dire ce qui en fait la valeur, et l'aide pratique qu'il pourra apporter aux professeurs des écoles d'agriculture (et aussi bien aux instituteurs des écoles rurales). R. C.

M. MONTESSORI: *Les Enfants sont différents* (Kinder sind Anders, Stuttgart. E. Klett, 1952).

C'est la traduction allemande du dernier ouvrage écrit par la célèbre éducatrice italienne, et paru en 1950 sous le titre: *Il segreto dell'infanzia* (Le secret de l'enfance). Les traducteurs le qualifient justement de testament pédagogique, et le livre, par

sa forme, mérite bien ce nom. Les admirateurs de M^{me} Montessori la retrouveront ici tout entière, avec son amour de l'enfance, sa foi en son œuvre, son enthousiasme, sa satisfaction, aux approches de sa fin, d'avoir mené à bien la tâche qu'elle avait entreprise. Les autres regretteront quelquefois une psychologie sommaire, une grandiloquence un peu gênante, un abus des métaphores, une méconnaissance un peu trop visible de ce que d'autres ont fait avant elle ou à côté d'elle, un excès de citations bibliques qui ne paraissent pas toujours appropriées, un ton prophétique que les uns trouveront naturel, les autres un peu déplaisant. Tout compte fait, le livre vaut la peine d'être lu, surtout parce qu'on y retrouve cette compréhension intuitive de l'enfant et de l'enfance qui est au fond la vraie source de la « méthode Montessori ». Tout ce qu'elle dit de la différence et (avec un peu d'exagération) de l'opposition entre l'enfant et l'adulte, de son sens de l'ordre, du rythme particulier de son activité, de son besoin de mouvement, de son besoin et de son mode de travail, tous les exemples qu'elle cite de cas observés par elle et dans lesquels elle a si bien deviné ce qui se passait d'obscur et de mystérieux au fond de la conscience, ou de l'inconscient, de l'enfant, tout cela fait que le *Secret de l'enfance* mérite de figurer dans la bibliographie montessorienne, et qu'il est désormais nécessaire à une étude complète de la pédagogie de M^{me} Montessori.

R. C.

J. A. COMENIUS : *La Grande Didactique*, trad. de J. B. Piobetta, Paris, P. U. F., 1952.

Il faut d'abord remercier M. Piobetta d'avoir traduit et mis à la portée des éducateurs, ce classique, ancien de plus de 3 siècles, et dont il fallait aller chercher dans les collections pu-

bliques un exemplaire tchèque (felix qui potuit) ou latin. La *Grande Didactique* a joui longtemps d'une réputation incontestée, et a exercé sur la pratique scolaire une influence dont les traces sont encore visibles. Elle nous paraît aujourd'hui instructive à un point de vue particulier. On sera étonné d'abord de la perpétuelle comparaison de l'éducation jusqu'à la manie, avec l'art du jardinier ou de l'artisan, de tous ceux qui exercent leur action pour donner une forme à telle ou telle matière. C'est que la croyance de Comenius en l'éducation, et en la vertu de l'action méthodique de l'éducateur, est totale. Si l'éducateur agit bien, c'est-à-dire en se conformant aux conseils et à la méthode de Comenius, et agit avec persévérance, il peut triompher de toutes les difficultés, et former tous les élèves quels qu'ils soient. Il lui suffit d'un enseignement bien donné, auquel s'ajoute une forte discipline. Aucune lecture ne montre mieux à quoi Rousseau, un siècle plus tard, devait s'opposer, et comment son œuvre a vraiment mérité le nom de révolution pédagogique. Ce n'est pas que Comenius n'ait pas profondément réfléchi au problème qu'il traite, qu'il ne tente de tenir compte de la nature des élèves, de leurs intérêts divers, qu'il n'entrevoie même l'orientation, mais tout cela cède devant ce que M. Piobetta, dans sa substantielle préface, appelle justement sa métaphysique. L'éducateur doit former l'élève, et l'élève doit se laisser former, ainsi l'ouvrage de Comenius méritera son sous-titre : *Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous*. Rien ne résume mieux la tentative de Comenius, ni ne montre mieux comment elle se dirigeait dans une voie absolument opposée à celle qu'il devait prendre l'éducation nouvelle. A ce titre elle est vraiment un monument historique.

R. C.

Progressivement, *il se dégage du matériel*, devient capable de trouver seul les compositions ou décompositions d'un nombre, et arrive ainsi au bloc 10, présenté sous la forme de 10 cubes soudés. Ce bloc appelé « dizaine » va lui permettre de réaliser rapidement les quantités de 10 à 20 par addition de blocs unités

$$1 \text{ dz} + 2 = 1 \text{ dz} + 1 + 1 = 2 + 1 \text{ dz} = 12$$

L'enfant ayant beaucoup manipulé, *voit* les quantités dans sa tête, il est capable de répondre très vite à ces questions :

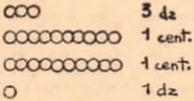
- « — Que manque-t-il à 10 pour avoir 12 ?
- « — Que manque-t-il à 2 pour avoir 12 ?
- « — Si j'enlève 10 à 12, combien me reste-t-il ?

En 10^e, un matériel différent éveille la curiosité des 7-8 ans ; des barres de mesures et sacs de pesées conventionnels les invitent à mesurer, peser, comparer, ce qu'ils font spontanément :

barre verte (1 cm)	sac vert (10 g.)
barre rouge (10 cm)	sac rouge (100 g.)
barre jaune (100 cm)	sac jaune (1.000 g.)

Un jeu (Audemars) de mille disques, classés par centaines de couleurs différentes, subdivisées en dizaines, va les aider :

- à concrétiser les nombres de 1 à 1.000,
- à établir les rapports de la numération décimale,
- à découvrir les principes des quatre opérations, puis à les effectuer.

somme	$110 + 130$ $= 2 \text{ cent.} + 4 \text{ dz} = 240$	
différence	$100 - 75 = 25$	enlever 7 dz et 5 unités reste 2 dz et 5 unités
produit	3 fois 22 $= 6 \text{ dz} \text{ et } 6 \text{ u} = 66$	3 fois 2 dz et 3 fois 2 u.

partage	48 partagé en 4	4 dz partagées en 4 = 1 dz
	= 4 part de 1 dz	8 u. partagées en 4 = 2 u.
	et 2 u = 12	

Ces disques permettent à l'enfant de construire les « tables de multiplication » :

$$3 \text{ fois } 7 \text{ ou } 3 \text{ piles de } 7 \text{ disques} = 21$$

$$= 7 + 7 + 7 = 14 + 7 = 21$$

les résultats sont transcrits sur des feuilles polycopiées. On contrôle les acquisitions :

7	.
x .	x 7
—	—
21	21

$$21 \text{ partagé en } 3 = .$$

$$21 \text{ » en } . = 7$$

A cet âge, le partage est plus spontané que la multiplication.

Dès qu'un intérêt surgit dans la classe et pose des problèmes de calcul, nous essayons de les résoudre avec le groupe intéressé ; ainsi, ces petits qui, voulant réaliser « la Source » en réduction, eurent ensuite l'idée de représenter une partie de la rue. Ils mesurèrent celle-ci à l'aide d'une ficelle représentant 10 barres jaunes (un décamètre) et choisirent une barre rouge pour représenter une barre jaune. C'était trop grand, ils décidèrent alors de prendre la moitié de cette longueur. Pour les grandes personnes, cela s'appelle faire une réduction 1/20°.

D'autres enfants se mesurèrent avant de partir en vacances. Au retour ils se mesurèrent à nouveau et constatèrent avec joie qu'ils avaient grandi de 1, 2 ou 3 cm.

La dénomination « 1 barre jaune », « 3 barres rouges » ne leur convenait plus. Un enfant lança :

- Je mesure 1 m. 28
- Comment le sais-tu ?
- C'est facile, la barre jaune, c'est 1 mètre.

Chacun rechercha sa taille exacte et très vite trouva le rapport des barres entre elles.

De même pour les sacs de pesée. Cette dernière découverte suscita de nombreuses questions :

— Combien ça pèse une livre, un quart ?

Une boutique fut alors organisée avec de véritables denrées alimentaires. Les enfants s'informèrent des prix réels.

Chacun à son tour devint.

caissier (comptes à vérifier, monnaie à rendre)

vendeur (peser et connaître poids et rapports de la livre = 500 gr. = un demi-kilo...

acheteur (préparer sa fiche d'achat).

Ce jeu dura plus d'un mois et les intéressa beaucoup.



En 8^e, il est plus facile de coordonner le calcul avec l'intérêt de la classe.

Des enfants ayant manifesté le désir de raconter leurs vacances firent un exposé avec documents à l'appui. Certains avaient dessiné une carte de France et tracé leur parcours. Devant la longueur du trajet les auditeurs remarquèrent :

« — Ton voyage a duré combien de temps ?

« — Ça fait combien de km. de Paris à Hendaye ? »

Il fallut aborder le problème des échelles, des nombres complexes et établir le rapport entre 20 h. 55 et 8 h. 55 ou 9 h. moins 5 du soir.

Ces découvertes les intéressaient et créèrent dans la classe un certain esprit de recherche et le désir d'*inventer des problèmes*.

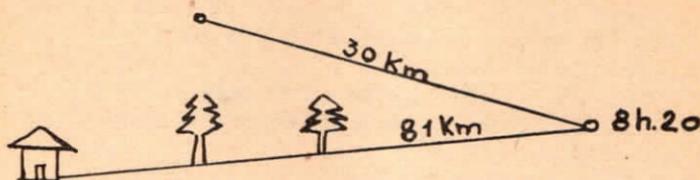
En voici quelques-uns :

A) échelle de ma carte $\frac{1}{3.500.000} =$

- 1 mm pour 3.500.000 mm.
- 1 mm pour 350.000 cm.
- 1 mm pour 3.500 m.
- 1 mm pour 3,500 km.

distance de Paris à Bordeaux
sur la carte 144 mm.
distance réelle :
 $3 \text{ km } 500 \times 144 = 504 \text{ km.}$

B)



Un cycliste parcourt 18 km. à l'heure.
Un monsieur marche à la vitesse de 6 km. à l'heure.
Lequel sera arrivé le premier ?
de combien de temps ?

Ces voyages posèrent ainsi le problème des réductions de familles nombreuses.

D'où étude du pourcentage et des moyennes.

Certains enfants d'une famille nombreuse savaient ce que signifiait la réduction S. N. C. F.

Voici l'explication de l'un d'eux :

- Si par exemple un billet coûte 100 fr., l'employé nous rend :
- 75 fr. pour une réduction de 75 %
 - 50 fr. pour une réduction de 50 %

A la question : « Quel serait le prix d'un billet pour Paris avec une réduction de 75 % », plusieurs solutions furent proposées :

- pour 10 fr. l'employé nous rend 7 fr. 50
- pour 40 fr. l'employé nous rend 7 fr. $5 \times 4 = 30$ fr.
le prix du billet est : 40 fr. — 30 fr. = 10 fr.
- pour 1 fr. l'employé nous rend 0 fr. 75, donc on paie : 0 fr. 25. Pour 40 fr. on paie $0 \text{ fr. } 25 \times 40 = 10$ fr.
- 75 %, c'est les $\frac{3}{4}$ de 100. On paie le $\frac{1}{4}$.
Le prix du billet est 40 fr. : 4 = 10 fr.

Ces mêmes enfants apprirent aux autres qu'à partir de 18 ans, on paie place entière, que les enfants de moins de 4 ans ne paient pas, que les parents ont droit à la réduction. Ils établirent la liste des membres de leur famille en les mettant par catégories.

Les enfants invités à calculer le prix de chaque catégorie ne firent aucune erreur.

Pour s'entraîner au calcul des moyennes, ils recherchèrent collectivement : l'âge, la taille et le poids moyen de l'ensemble des enfants de la classe.

A propos d'un voyage d'études au bord de la mer, à Villers, on calcula :

— la durée du voyage ; — la distance Paris-Villers ; — le prix de revient du séjour ; — la température moyenne de la Manche du 31 mars au 7 juin 1952 ; — la température (relevée à 9 h., 12 h., 19 h.) ; — la longueur de la digue (mesurée au pas, chaque enfant ayant calculé son pas moyen) ; — l'heure de Paris lorsqu'il est midi juste à Villers où passe le méridien de Greenwich.

Dès la fin de la 11^e et dans toutes les classes primaires, un fichier de calcul est mis à la disposition des enfants.

Ce fichier contient un choix de fiches d'entraînement classées par ordre de difficulté croissante, permettant aux enfants de considérer un même problème sous différents aspects et de travailler à leur rythme propre.

A partir de la 10^e, nous demandons l'explication du raisonnement, les réponses étant souvent intuitives.

En 7^e, naît un certain esprit de coopération pour le travail. Les enfants se groupent par deux ou trois, envisagent la question posée, discutent les solutions possibles et rédigent sous la forme qui les satisfait le mieux.

LES SCIENCES

EN 6^e, 5^e, 4^e

Dans les classes secondaires nous avons fait des essais d'utilisation des sciences physiques en liaison avec les mathématiques : expériences de mécanique, optique géométrique, chaleur, électricité. Cela correspondait à un intérêt réel chez les enfants ; leurs observations étaient perspicaces et plus facilement détachées du détail accessoire que dans l'observation des êtres vivants. C'est une voie intéressante mais qui demandera un travail plus approfondi, en particulier pour préciser ce qui est profitable aux différents âges. Il faut aussi un petit outillage pour que les enfants puissent construire eux-mêmes certains appareils (Meccano par exemple).



En 6^e les parties suivantes du programme sont étudiées en géographie : méridiens, orientation, etc. ; les changements d'état à propos d'un travail sur l'eau.

La balance et ses applications sont vues en classe de mathématiques.

Reste donc l'étude des vivants. Elle a commencé tout naturellement en octobre par les Champignons. Étonnement et joie devant la variété de la récolte, questions diverses qui amènent à préciser ce qu'est un champignon ; tout ce travail démarrait bien.

Sur ces entrefaites, l'école eut l'occasion d'acheter un bon microscope ; alors notre étude s'étendit aux Champignons microscopiques, à la fermentation alcoolique, réalisée en classe, puis aux Algues, trouvées dans une mare, sur les troncs d'arbres et chez les marchands de poissons.

Les Lichens, Fougères et Mousses récoltées et observées amorcèrent bien des questions, pas toutes entièrement résolues.

Pendant toute cette période, la *méthode de travail* fut celle-ci : récolte, observation, et description individuelle ; le professeur intervenait pour faire remarquer l'imprécision ou l'inexactitude d'un croquis (les enfants ont l'habitude de faire contrôler leurs textes avant de les recopier). Souvent une leçon collective suivait pour préciser ce que l'observation ne pouvait montrer.

Le professeur de lettres de cette classe faisait remarquer qu'une partie des conjugaisons latines fut établie par découverte, puis qu'un jour les enfants demandèrent à compléter les vides. Quelque chose de semblable se produit en sciences : les enfants veulent compléter ce que l'observation leur a révélé ; souvent ils posent des questions en se référant à une plante étudiée précédemment.

Puis nous avons observé des graines. Il y eut un moment d'admiration quand sous leur loupe ils découvrirent la petite plante. Nous mimes des graines à germer ; chez beaucoup d'enfants il y eut un vrai saisissement devant le *fait* de cette belle tige verte sortant de cette petite graine sèche et dure. En classe ces germinations n'allèrent pas loin, mais un tiers des enfants firent des plantations diverses chez eux avec observation et croquis quotidiens de l'état de la jeune plante.

Ce fait nous permet de faire une remarque : si en 6^e, il y avait un professeur unique pour tous les enseignements, celui-ci aurait pu consacrer une partie de chaque après-midi à poursuivre ce travail sur la germination. Les enfants avaient là l'occasion de faire un excellent travail : passionnés par un phénomène qui se développait avec le temps, ils auraient pu facilement observer non seulement la vitesse de croissance suivant la température, mais le géo-et le phototropisme, l'absorption par les racines, la respiration, la transpiration, l'assimilation chlorophyllienne, etc. Il y aurait eu là *un travail qui aurait formé* un tout, et nous estimons que cet ensemble d'observations, précises et bien liées, aurait été plus profitable à l'enfant qu'une série de leçons hebdomadaires, forcément plus « décousues ». Malheureusement, il existe peu de professeurs qui soient susceptibles d'assurer une 6^e dans sa presque totalité.

Nous avons ensuite consacré une classe à mettre au point une nouvelle méthode de travail. Voici l'essentiel des décisions :

Les bois étant proches, une leçon sur deux se passera aux bois. Chaque élève aura : une loupe, un carton sur lequel seront fixées des copies pour noter croquis et texte sur ce qu'il ne peut rapporter, de quoi écrire. *Au bois, les enfants accumuleront des observations et documents qu'ils mettront en œuvre en classe la semaine suivante.*

A l'arrivée dans le bois, désolation générale : « Il n'y a rien à voir ». Au moment de partir : « On n'a pas fini, il y a trop à voir, dirent la plupart. Quelques enfants eurent du mal à se fixer ; beaucoup choisirent des arbres ou plantes avec l'intention de suivre leur évolution. Pour certains ce fut l'occasion d'apprendre à mesurer la hauteur d'un arbre par une méthode de triangles semblables, ou de calculer le diamètre d'un arbre à partir de sa circonférence. Beaucoup firent des remarques intéressantes sur la nature du sol. On identifia chaque végétal étudié.



*En 5^e, nous avons commencé l'étude des animaux d'une façon assez « classique », mêlant de près observations d'animaux, dissections quelquefois, croquis et explications. Ceci avec l'idée arrêtée d'habituer les enfants à un travail plus approfondi et d'étudier les *principaux types d'animaux*. Pourquoi ce dernier souci ? L'an dernier, les élèves de 4^e furent très gênés dans leurs travaux de paléontologie par leurs connaissances zoologiques insuffisantes.*

Au cours de ce travail, nous avons pu noter : une amélioration dans les croquis et la mise en page, un vif intérêt des enfants, des remarques intéressantes à la suite des observations, et souvent beaucoup d'admiration. Par exemple au cours de l'étude de la petite méduse apportée en classe, ou bien au moment où après avoir serré eux-mêmes une goutte d'eau entre lame et lamelle, ils virent ce grouillement d'Infusoires passant les uns au-dessous des autres, circulant entre les Algues...

Puis, prévenu un mois à l'avance, chaque groupe d'enfants a choisi un sujet d'étude : Poissons, Oiseaux, Batraciens, Abeilles... Un début de documentation fut rassemblé : nid de polistes trouvé par

une des jardinières d'enfants, quelques livres, préparations microscopiques, une grenouille, des « phasmes » dont l'élevage prospère ; placés sur le radiateur, ils sont passés de 1 cm à 4 cm en un mois ! Ce matériel sera complété régulièrement par la pêche dans un étang proche où nous comptons trouver Insectes et petits Crustacés, œufs de tritons, etc.

Le grand intérêt fut d'apprendre à disséquer proprement. Il est trop tôt pour conclure sur ce travail, mais ceci nous frappe : alors que dans les petites classes les enfants exploitent complètement et sans hésiter les documents pour en faire un beau travail, les enfants de 5^e ne savent pas tirer parti de la documentation meilleure dont ils disposent. Le sujet choisi par eux les intéresse passionnément, ils en ont parlé longtemps à l'avance ; arrivés à pied d'œuvre, ils font un petit travail.

Peut-être sont-ils déçus du décalage entre leurs premières réalisations et ce qu'ils rêvaient, et faut-il les soutenir au début ? Peut-être sont-ils fatigables, ce qui les empêche d'attaquer franchement et de poursuivre un effort ? Il faut noter une troisième raison : l'éveil de leur intelligence. *Puisqu'ils ont compris, inutile d'exprimer* ; on retrouve cet état d'esprit en mathématiques.

Travailler ensemble à surmonter ces difficultés est à la fois formation du caractère et apprentissage d'une méthode de travail.

●

L'étude de la géologie en 4^e est particulièrement importante par l'élargissement des horizons qu'elle procure.

Voici comment nous procédons : des excursions à Ezanville, Cormeille-en-Parisis, etc., sont le point de départ du travail. Avant le départ, la carrière a été située sur la carte. Sur place, chacun fait un croquis de la carrière avec les différents étages et récolte roches et fossiles dans des boîtes étiquetées. On observe aussi le paysage et la végétation.

L'exploitation de ces documents amène : notions de stratigraphie et chronologie relative, étude des roches (nature, origine, formation, paysage) et des fossiles (milieu de vie par analogie avec les animaux vivant actuellement), essai de reconstitution de l'histoire du lieu.

L'étude de la carte et le grand principe de la géologie s'énonçant ainsi : « les phénomènes actuels sont la clef de ceux du passé », amènent très vite à *élargir les problèmes*.

Pour répondre aux questions posées par ces observations locales, voici que nous prospectons, à l'aide de documents, la France et la terre entière. Chacun apporte ses souvenirs de voyage pour nourrir la question à l'étude. Dans le Bassin Parisien, nous n'avons que du tertiaire : des écoles Freinet, sur demande, nous envoient de beaux spécimens des roches locales.

Voici quelques-unes des questions posées : formation des montagnes ; s'en forme-t-il aujourd'hui ? volcanisme ; formation des continents ; structure et âge de la terre. Que peuvent nous dire aujourd'hui les géologues là-dessus ? Comment ont-ils trouvé des réponses ?

Les fossiles trouvés nous incitent à élargir notre documentation ; heureusement la galerie de paléontologie du Muséum n'est pas loin. Là le travail s'est développé dans trois directions :

1° A l'arrivée, les enfants ont voulu avoir une vue d'ensemble ; les animaux les plus récents étant près de la porte d'entrée, ils ont ainsi remonté le cours de la vie, et ont été frappés des simplifications successives. Arrivés à la dernière vitrine, ils demandèrent : « Et avant ? »

2° Ce qui, très vite, frappa les enfants au Muséum, c'est la *continuité* de développement dans certains rameaux, à travers les milliers de siècles, et la différence, dès le début, des rameaux entre eux. Tout ceci les amena à poser des questions auxquelles personnes, à l'heure actuelle, ne peut répondre.

3° Autre sujet d'étonnement : en suivant la galerie, on remarque que n'importe quelle forme animale demande des délais extrêmement longs pour être très peu modifiée, et soudain voici *l'Homme* qui apparaît dans un temps très court, avec plus de cent caractères anatomiques le différenciant du Singe le plus anthropoïde.

C'est volontairement que je viens de citer ces idées plutôt que les détails techniques du travail, pour montrer qu'une *documentation suffisamment riche peut pousser l'enfant à travailler d'une façon intense et approfondie*. Tout ce qui précède se dégagait d'un échange

incessant d'observations, de questions et de réponses. Au cours de ces travaux, j'ai remarqué la facilité plus grande des enfants à généraliser.

Si nous nous sommes un peu étendus sur la géologie, c'est que cet enseignement marque pour l'enfant le passage à une forme d'étude scientifique plus complète, correspondant à son développement.

L'enfant ne se contente plus d'observer ; il veut savoir, et ce désir provoque un travail de réflexion, d'expérimentation et de documentation aussi important que l'observation qui lui a donné naissance.

En conclusion, nous pouvons faire les remarques suivantes :

1° Les enfants sont passionnés par l'étude de la nature, surtout de la *vie*, et pour tout ce qui touche à la technique.

2° A la Source, arrivent des élèves de l'extérieur. Ils sont pleins de connaissances mais *incapables* de voir quelque chose ni même d'appliquer à l'objet présent leur savoir livresque ; alors que les anciens de l'école savent voir et réfléchir sur ce qu'ils ont vu.

3° Ce qui nous gêne, c'est l'absence d'une bonne documentation scientifique : photos, croquis, explications exactes, suffisantes et claires. Constamment les enfants nous demandent des documents pour répondre aux questions qu'ils se posent à partir de leurs observations, et nous pouvons peu leur donner. Presque tous les livres sont inutilisables par les enfants parce qu'ils sont ou trop élémentaires ou « délayés », ou bien ce sont des livres pour adultes, et leur texte, abstrait et concis, n'est pas assimilable par l'enfant.

Peu à peu, nous travaillerons à rassembler une documentation de *qualité*, qui *complète* (et ne remplace pas) ce que l'enfant peut généralement observer sur le réel ; le contenu de cette documentation sera déterminé par les besoins des enfants au cours de leurs travaux.

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A DE PETITS ÉTRANGERS

La « classe des étrangers » fut créée chez nous en 1951 pour recevoir de petits enfants de 7 à 10 ans se trouvant en France pour un bref séjour, afin de leur apprendre le français d'une manière accélérée.

La meilleure solution était peut-être de les incorporer dès octobre aux élèves de leur âge, mais leur présence alors qu'ils ne comprenaient et ne disaient pas un mot de français était une charge très lourde pour les classes françaises et, de plus, ces enfants transplantés dans un monde inconnu avaient besoin d'être particulièrement entourés.

Dans cette classe, dès le premier jour, on ne parle que français. Le professeur ne parle jamais anglais (la majorité des enfants est d'origine anglo-saxonne) et ne prétend écouter les élèves que s'ils parlent français. Les débuts sont durs pour tous et un peu tristes, mais très rapidement les enfants, désireux de communiquer avec tous les autres membres de l'école, possèdent assez de vocabulaire pour se faire comprendre d'une façon élémentaire.

L'enfant est mis tout de suite en contact, non avec des mots, mais avec des phrases entières (même principe que pour la lecture globale). Et pour qu'il possède aussi bien la langue écrite que la langue parlée, toute phrase prononcée est écrite, lue, mémorisée par lui, et retranscrite et illustrée afin de voir s'il l'a bien comprise ou non.

Les premières phrases sont évidemment très simples :

« Ouvre la porte, s'il te plaît », « le petit garçon dessine », « la petite fille descend l'escalier, elle va dans le jardin »...

Puis, très vite, à l'aide de mots pris dans ces phrases, l'enfant construira un nouveau petit texte qui sera à l'origine de ses livres

d'histoires. Il écrira le français correctement et seul, près d'un mois avant de se décider à parler.

Lorsque l'enfant se sent assez assuré, il risque un ou deux mots français et devant la compréhension de son public, il continue. Nous avons vu un petit garçon, tellement heureux de parler comme les autres enfants, répéter pendant 8 jours tous les mots qu'il entendait...

Vers le milieu du 2^e trimestre, le petit étranger possède assez de mots pour s'exprimer librement. Et, conscient alors de ses possibilités et de la lutte qu'il a gagnée avec lui-même, il se contrôle bien plus sévèrement que n'importe quel adulte et arrive à ne pas dire un mot dans sa langue d'origine durant toute une journée de classe.

La classe des étrangers est parfois une véritable volière. Tout est sujet de conversations : la neige, les deux souris blanches d'un enfant, un camion qui passe dans la rue, une image d'un livre, un incident quelconque. Non content de ces bavardages continuels, l'enfant cherche des occasions spéciales de s'exprimer en français : théâtre de marionnettes, d'ombres chinoises, récit d'un voyage, d'un film, histoire bâtie d'après un dessin collectif, telle celle-ci par une petite américaine de 8 ans :

« Cette forêt est la forêt de Fontainebleau. Il y a un renard stupide qui veut manger les deux lapins et l'écureuil qui est par terre.

« Heureusement le faon qui est gentil dit aux lapins de se cacher et les lapins le disent à l'écureuil, l'écureuil le dit au canard et le canard le dit aux poissons.

« Maintenant le renard est tout seul dans la forêt de Fontainebleau ».

Toujours un peu en avance (cette avance allant en diminuant) sur le français oral, l'acquisition de la langue écrite se poursuit.

Les textes proposés sur fiches par le professeur sont vite abandonnés au profit des histoires. Dès le début de décembre, la production des petits livres (une douzaine de pages), toujours illustrés par l'auteur, se précise.

L'un faisant sans interruption suite à l'autre, nous avons eu une année : « les 10 moutons », « un bateau sur la Seine », « Noël en Belgique », « l'histoire d'un monsieur qui vend un car 9.800 fr. », « le pauvre lion du Zoo », les 16 rennes du Père Noël », etc... Chaque histoire est l'occasion d'une acquisition spéciale et volontaire de

vocabulaire. Les textes sont simples évidemment, mais l'histoire très compréhensible :

« Un jour un grand poisson saute sur le bateau. Bonjour dit le poisson, je suis un grand poisson.

« Bonjour, dit le garçon, allez retrouver les autres poissons dans la Seine.

« Non ! Oui ! et le garçon pousse le poisson dans la Seine. Un autre jour le poisson saute encore sur le bateau : je suis un petit poisson et j'ai très froid dans la Seine, dit le poisson, et il y a beaucoup d'autres poissons dans la Seine. — Reste dans le bateau avec moi, dit le garçon. »

(Histoire du bateau sur la Seine. — 8 ans).

Quelquefois, à force de mêler les héros de leurs histoires à leur conversation, les enfants arrivent à construire une histoire collective, c'est ainsi que « Jacques, le petit renard qui habitait Versailles, Miaule le chat qui venait de Blois, et Proquise (l'escargot-fille) qui jouait à Malmaison » se retrouvèrent à Loche pour une expédition commune dont l'élaboration nous valut bien des discussions.

Pour les plus grands, et, par esprit d'imitation, pour ceux de huit ans, les histoires finissent par être lassantes. Les enfants aiment mieux faire un véritable travail sur documents et écrivent des textes très intéressants et travaillés sur : les chemins de fer, la Seine, les Châteaux de la Loire. Mais ce qu'ils préfèrent, c'est faire un livre sur ce qu'ils ont vu en France au cours des visites qu'ils font avec leurs parents. Et certains petits étrangers connaissent Paris mieux que bien des français adultes. Ils retiennent et s'intéressent au moindre détail. La tour Eiffel est ainsi vue par une petite fille de 8 ans :

Un homme qui s'appelle Monsieur Eiffel a fait la tour Eiffel. C'est pourquoi la tour s'appelle la tour Eiffel.

La tour est très haute, elle a 4 grands pieds. En-dessous des grands pieds, il y a des petites maisons pour les escaliers. Le premier étage est le restaurant. Je suis montée au 2^e étage. Là on voit presque tout Paris.

Monsieur Eiffel était dans un château à Sèvres. Il y a une rue qui s'appelle l'Avenue Eiffel. Ma maison est à côté de l'Avenue Eiffel.

A la fin du 2^e trimestre, ces enfants étrangers peuvent écrire sur n'importe quoi, à peu près aussi bien que des enfants français (ils ont peu de difficultés orthographiques, car, gênés par les sons différents dans leur langue et la nôtre, ils ont mémorisé le français d'une façon visuelle et ils retranscrivent ce qu'ils ont observé). Ainsi, début mars, deux petites filles écrivent un livre sur Rome d'après le récit en français que l'une d'elles fait du voyage de ses parents :

« La basilique Saint-Pierre est la plus grande église du monde, elle est « grande comme trois petits villages américains... Dans Rome il y a un « petit village où habite le roi des catholiques, etc... »

Il reste aux enfants étrangers à s'habituer à comprendre le français à son allure normale (qui est très rapide) sans que cela leur demande une tension nerveuse trop grande. Ils seront alors aptes à suivre normalement la classe des enfants de leur âge, où ils passent vers le sixième ou septième mois, y ayant déjà séjourné chaque après-midi depuis leur arrivée.

R É F L E X I O N S

DU PROFESSEUR DE DESSIN

En 7^e (1), les enfants qui m'attendent avec impatience « savent » déjà dessiner. Quand ils ont une histoire dans la tête, un beau souvenir, ou, posées sur la table, des feuilles et des fleurs, ils savent avec un gros pinceau, des couleurs abondantes à la gouache ou à la colle, raconter leur affaire sur le papier. Ils savent, ou plutôt ils « savaient », il y a deux, trois ans. Maintenant, on commence déjà à se critiquer soi-même, à déclarer qu'on « ne sait pas dessiner ». Et, au premier

(1) Avant la 7^e, les élèves n'ont pas besoin de l'aide d'un professeur.

cours de dessin, les yeux brillants d'impatience réclament un encouragement, parfois déjà un enseignement.

Avant tout, il faut *donner confiance* à tout le monde. Voilà quelques histoires, quelques jolis objets. Puis, devant les premières œuvres, nous discutons : « Tiens ! tu n'es pas fort en dessin, mais quelles jolies couleurs, tu es un vrai peintre » ou bien « quelle impression de neige et de tristesse, on croirait y être ». Je félicite les « forts en dessin »... avec des restrictions : « Comme tu dessines bien. Mais tes couleurs crient si fort que j'ai envie de me boucher les yeux et les oreilles. On n'y voit plus rien ». Ou bien : « Voilà un pot parfait mais il va dégringoler à gauche et à droite, c'est ennuyeux, ennuyeux... »

Très vite chacun est convaincu que tout dessin a ses qualités et qu'il serait stupide de faire des comparaisons. « Tout le monde est capable de faire un beau dessin et le dessin est très amusant ».

Alors, on peut travailler...

Au début, et même quand on est très fort, des *gammes* comme les apprentis-musiciens.

Gammes de couleurs, d'abord. Découvrons 10, 20, 30 fleurs différentes et toutes les couleurs dont on ne sait si elles sont du rouge, du jaune, du brun ou du mauve. Nos gammes seront des ballons merveilleux enlacés de fils au centre desquels apparaît la grosse marchande, des feuilles d'automne, ou simplement de sages carrés qui lentement passent du bleu au vert puis au jaune.

Gammes de pinceau : savez-vous faire un zig-zag impeccable et une arabesque ? et des ronds, des points ? Ce sont les gammes des rails de chemins de fer, des plumes de paon, etc... et ce ne sont pas des plus faciles !

Gamme des gris : saurez-vous avec un tube de blanc et un tube de noir, découvrir 30 gris différents ? Et maintenant, introduisons dans un de ces gris une pointe de vert, ou encore une pointe de jaune brun, ou de bleu-rouge-violet...

Nous découvrons de *nouvelles techniques*.

Le fusain ou, mieux, la craie lithographique que certains enfants

« dessinateurs » préfèrent au pinceau. Quels beaux dessins solides et larges nous obtenons ainsi ! Quand on peint ensuite, le trait noir reste beau à côté du rouge et du jaune. Attention, les timides ! la craie lithographique ne s'efface pas...

Et maintenant, savez-vous faire un beau gris au fusain, une grosse tache noire, enfin ce que les gens calés appellent les valeurs ?

Et avant tout, savez-vous tenir un fusain (ou une craie lithographique) sans vous recouvrir les mains et le tablier de poussière noire ? Encore un apprentissage...

La linogravure avec ses multiples tirages sur papiers colorés reproduit, par tonalités différentes, mille facettes d'un même dessin. Mais votre dessin est-il assez précis pour être gravé ? Alors, savez-vous graver un beau trait droit sans baver ni vous embourber dans le linoléum, un rond, un croisement net ? Les apprentis-graveurs auront bientôt la main gauche embobinée de pansements s'ils ne prennent la précaution de se munir d'un gros gant de cuir, car cette gravure ne pardonne pas les maladresses...

Voilà une gravure plus modeste, mais presque aussi difficile, la cartogravure avec son dessin blanc, en creux, sur fond noir. Nous gravons sur tout, même sur des pommes de terre, et sur du plâtre.

Nous retrouvons le prestige de la couleur avec les papiers découpés. Il s'agit de tailler directement dans les papiers bleus et jaunes, sans tracer d'abord la forme au crayon. Si vous avez peur, commencez par vous exercer en découpant tous vos cahiers de « brouillon ». Et maintenant, exploitons les trouvailles des ciseaux : quels beaux carnavaux nous découvrons, arlequins, soleils bleus, fleurs fantastiques !

Naturellement, chaque technique exige ses gammes particulières, et après seulement, on peut inventer librement.

Quels sont nos sujets ? Tout est bon, la mer, la campagne, les avions, les cuirassés, la cuisine, les arbres du bois de Meudon...

Dessins « d'imagination » ou dessins de « copie » ? Comme on veut. Certains enfants préfèrent imaginer, d'autres copier, d'autres se reposent de l'imagination par la copie et inversement. (Les mêmes différences se retrouvent chez les artistes-grandes personnes : la

mémoire visuelle n'est pas l'apanage de tout le monde et les plus grands artistes peuvent n'en avoir aucune).

Souvent il faut raconter une histoire, préciser des détails, faire des gestes, communiquer un certain enthousiasme. Souvent aussi, l'enfant arrive : « J'ai mon idée » et se met au travail sans rien demander. C'est ce que je préfère...

Mais c'est encore assez rare chez ces « grands » de 9-10 ans : ils ont besoin, en général, d'encouragements et veulent « apprendre ». Quelle est donc la part du professeur ?

«Influencez-vous les enfants ? Les « corrigez »-vous et de quelle manière ? ».

Voici deux histoires, d'abord :

Alain vient me demander : « Madame, est-ce que je peux faire un arbre bleu ? » — « Mais oui, si tu veux » — 5 minutes après, il revient : « Madame, c'est vrai que je peux faire un arbre bleu ? » — Je me crois obligée de lui expliquer : « Mais oui, d'ailleurs, c'est vrai que les arbres sont quelquefois bleus, tu as remarqué, le soir, dans l'ombre... » Il n'est pas convaincu et revient cinq minutes après : « Alors vraiment, mais vraiment, je peux faire les arbres bleus ? » Sur ma réponse affirmative, il saute de joie : « Oh ! alors, c'est drôle, mais drôle... ». Et coup sur coup, il dessine un magistral serpent rouge sous des arbres bleus et une girafe énorme et jaune qui attrape un cocotier. Immédiatement après, il se prend de la passion de copier des pots. Je dois, plusieurs leçons de suite, lui en apporter de toutes les formes. Mais il n'a pas oublié les arbres bleus et, s'il copie scrupuleusement la forme de son pot, il improvise ensuite les plus brillantes couleurs, qu'il choisit soigneusement.

Christiane est réputée nulle en dessin, très intelligente mais le dessin est sa bête noire (je suppose, le dessin « d'observation » ?). Au premier cours de dessin, après n'avoir rien fait pendant 2 heures, elle dessine un arbre, puis, désespérée : « Ça ne ressemble pas du tout à un arbre ». Moi, je trouve cet arbre original et précis. Je lui explique : « Mais qu'est-ce que ça fait ? Je ne te demande pas de déraciner un arbre du jardin et de le coller sur ton papier. Ça c'est l'arbre-de-Christiane qui ne ressemble à aucun autre arbre du monde. Et maintenant tu vas faire la « maison-de-Christiane, etc. ». Ravie,

la petite fille découvre que le dessin est très drôle, et depuis, c'est une passion. Elle dessine inlassablement des paysages frais et fantastiques avec une invention de formes toujours renouvelée.

Ce sont deux cas « tout à fait particuliers ». Mais j'entends déjà la question inquiète : « Exigez-vous l'exactitude ? Ne corrigez-vous pas un arbre mal dessiné ? ».

C'est, à mon avis, mal poser le problème.

Rappelons d'abord quelques vérités élémentaires : qu'un dessin (copié ou inventé) n'est pas une reproduction mais un moyen d'expression au même titre que la littérature et la poésie,

et, d'un point de vue strictement pictural, qu'une pomme peinte n'est pas une pomme,

et la vieille définition de Maurice Denis, toujours bonne : « avant d'être une femme nue ou un cheval de bataille, un tableau est une ordonnance de lignes et de couleurs ». C'est-à-dire : un pot ou une passoire copiés, comme un bateau ou un dragon inventés, doivent tenir compte du format de la feuille, les couleurs et les formes doivent se « composer », et nos enfants de neuf ans comprennent parfaitement cela.

Et, pour rassurer les gens inquiets sur l'autonomie d'une pomme-peinte par rapport à une pomme-à-croquer, naturellement quand l'enfant souffre du manque de rapport entre son dessin et son modèle, nous faisons ensemble oralement un exercice d'observation pour lui permettre de combler les lacunes qui le gênent et d'exprimer ce qu'il voit.

De même, quand un enfant trouve que des arbres ne ressemblent pas à des arbres, et « ne les aime pas » (ce qui n'était pas le cas de Christiane), nous allons au jardin observer un vrai arbre.

En général, j'insiste beaucoup sur la précision et proteste vigoureusement, par exemple, contre les maisons et sapins passe-partout. Dans ce cas, nous discutons, et l'enfant se rappelle qu'une maison a des tuiles, un pignon, etc...

Souvent aussi les enfants ont « leurs » arbres, « leurs » maisons, leurs bateaux qu'ils savent réussir et qu'ils répètent indéfiniment. Dans ce cas, l'enfant comprend le plus souvent ma critique, et accepte un autre sujet. Sinon je lui impose une autre technique pour réaliser son sujet de prédilection : dessiner un avion au fusain, ou au crayon, ou à la carte à graver sont choses bien différentes...

Il est en général assez facile de déceler la paresse d'invention chez un enfant.

Pour le choix des couleurs, il est aussi assez facile de distinguer les enfants qui posent leurs couleurs au hasard, et qui aboutissent à une parfaite cacophonie, ou ceux qui ont un sens inné des couleurs acides et violentes (que le professeur se méfie de son « bon goût ! »). Certains enfants comprennent même assez vite comment une couleur met en valeur une autre, les couleurs-sourdines, les couleurs chaudes et froides.

Les critiques sur la « composition » des lignes et des couleurs sont les plus délicates mais souvent les plus amusantes. Toute la classe admire les trouvailles : « Comme ces grands gris font chanter ce joli petit rouge ! ». « Comme ces chemins sont drôlement posés dans la feuille : on dirait que tout le paysage est entortillé dans une toile d'araignée ! »

Je demande souvent : « Pourquoi ce grand vide ici ? on s'ennuie vraiment. Pourquoi as-tu coupé ton auto, c'est exprès ? Tu es vraiment sûr que ton ciel est intéressant ? »

(Et naturellement, les enfants choisissent eux-même leurs formats, depuis les 10 cm. \times 15 cm. des « dictées de couleurs », exercices de réflexe et de rapidité, jusqu'aux grands formats réalisés sur papier d'emballage, avec de la peinture à la colle. Ils choisissent aussi les proportions de leur feuille de papier, en découpant au besoin une feuille dont les proportions ne leur plaisent pas).

Mais toutes ces critiques sont malaisées : car s'il existe des vides ennuyeux, il existe des vides évocateurs, et des symétries équilibrées et voulues, mais aussi des symétries de paresse.

Imaginez, dans un coin, devant leurs grands chevalets, trois fer-vents de la nature morte qui entourent jalousement le matériel de cuisine de l'école, étalé par terre sur un tissu marocain. À côté, deux amateurs de bateaux font bondir des savants voiliers sur une bande de mer orageuse. Leur voisin découpe un masque. Plus loin, on raconte l'histoire du petit Poucet et de ses sept frères perdus dans la forêt, avec les grandes ombres du soir qui les ensèrent. Plus loin encore, ce sont les inévitables gammes. Dans un coin, un amateur de pots grave le joli pot algérien que M^{lle} Jasson a rapporté... du désert. Près de la fenêtre l'amateur d'arbres dessine consciencieusement les quelques arbres du jardin. Le plus discrètement possible, un garçon « croque » ses camarades, appuyé sur une étagère ou contre un mur, et, pour finir, 2 ou 3 gens courageux à 4 pattes par terre, entrentprennent un vaste paysage, sur plusieurs mètres de papier d'emballage..

LE TRAVAIL PAR GROUPES

Le travail par groupes tel qu'il se pratique à la Source est un peu différent de la « méthode de travail libre par groupes » de Monsieur Cousinet. Dans une école secondaire, il faut assurer à la fin du cycle primaire un niveau d'entrée en 6^e et, à partir de la 6^e, suivre les programmes officiels, du moins dans leurs grandes lignes. Impossibilité donc de laisser les enfants découvrir toutes choses au moment où ils en ont besoin. Mais ce qui n'est lié à aucun programme, c'est le besoin qu'éprouvent les enfants, à partir de 9-10 ans, de se grouper pour travailler.

L'âge du groupe apparaît généralement en 7^e. Quelquefois, — mais rarement — en fin de 8^e. Ce n'est alors qu'une association temporaire pour un travail déterminé et qui ne dure pas au-delà de ce travail. En 7^e, nous remplaçons les tables individuelles par des tables de deux ou trois. Les enfants se mettent donc à plusieurs, mais ceci ne veut pas dire qu'un groupe est né. Des enfants, même les uns à côté des autres, peuvent travailler très longtemps sans aucune collaboration ou très souvent avec une collaboration intermittente. Peu à peu, les enfants travaillent de plus en plus ensemble et finalement font toutes leurs activités en collaboration. Bien entendu, nous n'exigeons jamais que les enfants travaillent ensemble, et nous n'exigeons du travail individuel que pour les contrôles d'acquisitions.

Lorsque les groupes sont formés, il y a naturellement au début beaucoup de changements. Les groupes ne sont pas encore stables.

Voici l'état du travail par groupes dans quatre 7^e différentes :

— La 1^{re} année, deux groupes seulement ont été stables. Beaucoup d'enfants n'ont pas réussi à se fixer dans un groupe et ont fini par travailler individuellement. Il s'agissait d'un *petit nombre d'enfants* d'âge assez différent, de niveau scolaire assez différent aussi.

— La 2^e année, au bout d'un mois, tous les groupes étaient stabilisés. Deux enfants travaillaient seuls. L'une était une petite fille qui avait de grandes difficultés d'expression, l'autre une étrangère qui

ne savait pas du tout le français au début de l'année et était plus âgée que les autres.

— La 3^e année, sur 21 enfants, un seul n'a jamais manifesté le désir d'être dans un groupe. Il avait de grandes difficultés d'adaptation sociale. 9 n'ont jamais pu se fixer dans un groupe. Plusieurs d'entre eux étaient nerveux, instables, agressifs : les autres, malgré quelques changements, ont toujours travaillé en groupes. Ces mêmes enfants, l'année suivante en 6^e, ont formé des groupes dès le premier jour. Il y eut deux ou trois changements au cours des trois premières semaines — dans la suite, *plus aucun*.

— La 4^e année de 7^e, dans une classe de 25 enfants, aucun groupe véritable. La majorité des enfants est extrêmement jeune. Ils se mettent deux ou trois ensemble, mais ne travaillent pas véritablement en collaboration. S'ils choisissent un même sujet, ils se partagent la tâche. Il faut noter que cette année-là, c'est un nouveau professeur qui prend la classe et non celui des 3 années précédentes.



Les enfants qui travaillent seuls par goût sont des exceptions. Ceux qui finalement travaillent seuls, après un ou plusieurs essais de groupe, ont presque toujours des difficultés soit d'ordre social, soit de travail, soit de rythme. Un enfant très lent n'arrive pas à trouver des camarades. Le petit nombre aussi peut être la cause pour laquelle des enfants travaillent individuellement ; il n'offre pas un assez grand choix de camarades avec qui on puisse s'entendre.

L'unité du groupe est scellée généralement par un rythme semblable chez ses membres, un niveau scolaire sensiblement égal, un même développement mental et une infinité de choses que nous ne pouvons prévoir...

Il est arrivé que des enfants soient dans un groupe sans remplir ces conditions. Ce sont des exceptions, mais intéressantes. Citons le cas d'un garçon qui entre en 7^e à 9 ans : il est *extrêmement lent*, n'a pas confiance en lui. Dès le premier jour, il fait partie d'un groupe qui tout au long de l'année ne s'est pas modifié une fois. Les autres membres du groupe veulent le faire partir, lui refuse. Finalement il y

reste toute l'année. Il a toujours participé aux recherches orales, mais les concrétise sous une forme beaucoup plus réduite que les autres. L'année suivante, il redouble sa 7^e. Son rythme est beaucoup plus rapide. Il a plus confiance en lui. Cette année-là, il ne se fixe jamais dans un groupe ; à la fin de l'année il travaille avec un autre garçon beaucoup moins fort que lui et à qui il explique continuellement. Enfin, en 6^e, son rythme devient à peu près normal, il n'a plus de complexe d'infériorité. Il se fixe dans un groupe dès la deuxième semaine, dans le groupe qui fait les recherches les plus approfondies, qui a le plus d'autonomie.

Cet enfant qui avait beaucoup de difficultés la première année, a trouvé dans ce groupe, un soutien et un entraîneur. L'année suivante, il a affirmé son autonomie en se détachant du groupe, sa supériorité en travaillant avec un enfant moins fort (l'enfant moins fort a beaucoup profité de ses explications) ; enfin une 3^e année, les difficultés s'étant aplanies, le travail de groupe lui permet une recherche profonde et un grand épanouissement.



Beaucoup d'éducateurs ont peur que ce travail en groupes favorise la paresse chez certains enfants. En quatre ans, nous avons rencontré plusieurs enfants, qui, pour une raison ou pour une autre, étaient assez mous. Mais le rythme de leur groupe les a toujours entraînés. Nous avons noté une seule enfant qui vraiment ait profité du travail de son groupe sans y apporter sa collaboration. Et encore faut-il faire une restriction : elle n'avait cette attitude que pour le travail purement scolaire. Il s'agissait d'une petite fille que nous avons été obligés de garder dans une classe supérieure à son niveau. Elle avait beaucoup de difficultés intellectuelles. En définitive, cela a sans doute été un bien pour elle ; travaillant seule, elle aurait risqué de douter de plus en plus d'elle. Elle a été « traînée » par son groupe, peut-on dire, pendant plus de deux années ; au cours de la 3^e année, elle a pris son autonomie. La sentant un peu plus sûre, le professeur lui a demandé de travailler seule pour le latin. Le professeur lui a expliqué que ses autres compagnes allaient beaucoup plus vite, que cela ne lui laissait pas le temps de chercher, etc. Elle l'a très bien accepté.

Cela a même été un stimulant, car elle voulait absolument travailler à nouveau avec les autres. Elle s'est rendu compte de ses déficiences, a essayé de les combler. Lorsqu'elle a repris le travail avec les autres, elle a apporté une collaboration efficace.

Le professeur aurait-il dû intervenir plus tôt ? Ce qui, cette année-là, a permis à l'élève d'affermir ses connaissances, de faire un travail personnel, aurait-il eu le même effet les années précédentes ? Il est difficile de le savoir. Mais il semble utile d'avoir attendu. L'intervention du professeur dans la composition d'un groupe n'est jamais simple, et avant toute intervention (elles sont très rares), nous avons toujours essayé de trouver les causes des difficultés.



Quand et comment les enfants travaillent-ils en groupes ?

En 7^e, seuls les exercices visuels d'orthographe ne peuvent se faire en groupes.

En 6^e et 5^e, l'Anglais, jusqu'à maintenant, n'a pas généralement permis une recherche commune. Pour tout le reste, qu'il s'agisse de recherches historiques, de problèmes à résoudre, d'un texte à analyser, de versions latines, d'exercices d'application à partir des notions découvertes, les enfants le font ensemble.

Cette recherche à plusieurs donne souvent lieu à des discussions. C'est alors que le professeur est appelé. Les enfants ont pris l'habitude de critiquer (au bon sens du mot) et n'admettent pas ce qu'ils ne comprennent pas. On voit combien peut être profitable l'explication claire que fournit le professeur (s'il en est capable...), lorsque la question a été discutée ainsi auparavant.

Dans les travaux de recherche historique, géographique, scientifique, le groupe non seulement cherche ensemble, mais *organise* sa recherche. Une fois le sujet choisi, les documents sont fournis par le professeur, mais c'est par leurs idées mises en commun, par la discussion de ces idées que les enfants vont bâtir leur travail. Le travail par groupes est un perpétuel échange entre les membres pour arriver à une construction commune.

ABONNEMENTS 1952-1953

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire : d'Octobre à Juillet
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements	650 fr. par an
— de soutien ...	1.000 fr. —
VENTE au N°	100 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	750 fr. —

SUISSE : M^{lle} Michèle JOZ-ROLAND, 10 fr. suisses
1, rue Ami-Lullin, Genève

BELGIQUE : M^{lle} Alice CLARET, 120 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35

●
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** (100 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

Prière de joindre 30 francs en timbres pour toute demande de renseignements.

DÉJA PARUS

- François CHATELAIN* : Les Principes de l'Éducation Nouvelle
Pierre GOUTET et Anne JACQUES : L'Éducation nouvelle dans la famille
Roger COUSINET : L'expression dans l'éducation nouvelle
Geneviève DREYFUS-SEE : Utilisation des Musées à l'école active
Germaine LARY : Un centre d'intérêt dans une école du Nord
R. CHERON : Une école rurale belge : CLABECQ
M. MANENT : L'apprentissage de la lecture
L. LEFEVRE : L'Étude du Milieu
Ch. MARTIN : Bêtes et Plantes en classe
F. CHATELAIN : La discipline dans l'éducation nouvelle
R. COUSINET : L'Étude Sociale.
La documentation dans l'éducation nouvelle
J. MAJALT : Le Jeu dramatique et l'enfant
P. CHAMBRE : Une école de Parents
R. COUSINET : L'Éducation musicale
Y. WIDMANN : L'Utilisation des Loisirs

A PARAÎTRE

Dr HOFFER et M^{me} LAUNAY : Enfants déficients

Chaque numéro : 100 fr.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE

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

20, Rue Racine
ANGERS — Tél. 29-47