

école nouvelle
française

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

58

Fr. Leandri

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT
PAR L'ÉCOLE MATERNELLE

JANVIER-FÉVRIER 1958

mensuel



AVANT-PROPOS

De l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage du latin, nous avons présenté bien des problèmes pédagogiques qui se posent aux maîtres des enseignements du premier et du second degré. Nous avons paru (ce n'était qu'une apparence) ne pas nous soucier de la pédagogie de ces écoles maternelles, qui tiennent aujourd'hui une si grande place dans la vie pédagogique de tous les pays, recueillent un nombre considérable d'enfants, et dans lesquelles ont été faits en France, dès le lendemain de la première guerre mondiale, et continués depuis sans interruption, les efforts les plus remarquables, par le personnel enseignant et par les Inspectrices qui les encadraient, pour que ces écoles soient vraiment des maisons d'enfants. Pour arriver à ce résultat, il fallait résoudre un grand nombre de problèmes à la fois psychologiques et pédagogiques. Mlle Léandri, auteur de remarquables ouvrages sur l'école maternelle, a bien voulu aborder ici un de ces problèmes à l'étude et à la solution duquel elle s'est particulièrement attachée depuis plusieurs années. Nous sommes assurés du profit que pourront tirer les éducatrices de son important et riche travail.

R. C.

LA SOCIALISATION DE L'ENFANT PAR L'ÉCOLE MATERNELLE

Au cours des années 1955-56-57, nous avons étudié, dans les séances de travail du Cercle d'études psychopédagogiques de la circonscription, le problème de la socialisation des enfants par l'école maternelle. C'est le résultat provisoire de ce travail de recherche que nous donnons ci-après.

L'enfant qui vient pour la première fois à l'école maternelle a déjà fait partie d'un groupe restreint : la famille. Il en a subi fortement l'action socialisante. Variable suivant la forme, l'étendue, la composition du groupe familial, cette action marque profondément l'enfant par sa continuité même. Aussi, le nouveau que l'école maternelle accueille a-t-il « une physionomie psychologique et sociale aux contours bien dessinés. »

La société dans laquelle il pénètre est caractérisée par le nombre important des membres qui la constituent et par son climat particulier. Certes, l'école maternelle essaie bien de reconstituer l'atmosphère familiale puisqu'on y retrouve : douceur, familiarité, confiance ; qu'on y peut garder un peu de sa libre allure et jusqu'à son prénom si précieux pour ce qu'il représente et enferme ; mais tout cela est profondément modifié par la présence des autres, des autres qui ne se laissent pas oublier, qui ne man-

quent pas de tenir leur place, mieux, de la revendiquer et avec lesquels il faut bien compter.

Réactions des enfants à leur arrivée à l'école

Dans la majorité des cas, l'intégration des nouveaux qui, ne l'oublions pas, ont été soumis à un début de socialisation, se fait sans trouble et sans heurt, du moins apparemment. Ils adoptent sans souffrance décelable, certains même avec un plaisir évident, le nouveau mode de vie qui leur est proposé. Ils participent aux jeux communs et aux occupations de la classe et par conséquent sont vite intégrés aux groupes des anciens.

Cependant, nous trouvons toujours des enfants qui ne s'intègrent pas au groupe, qui ne se mêlent pas aux autres enfants. Nous les appellerons des « isolés » ou des « autistes ». Ce qui ne veut pas dire qu'ils sont « coupés du monde extérieur, imperméables aux influences de leur milieu humain et, indifférents ». Cela signifie seulement qu'ils sont à l'écart du groupe scolaire, aussi bien pendant les jeux que lors des occupations en classe. Ces isolés ont un trait commun : le passage du groupe familial au groupe scolaire est difficile pour eux. Mais ils sont différents les uns des autres, comme nous le verrons par la suite.

Formes que prend l'isolement

Disons tout de suite que deux formes d'isolement apparaissent à travers les exemples donnés par les institutrices : il y a un isolement temporaire et un isolement durable, persistant. Les *isolés temporaires* sont des enfants qui quittent la famille pour la première fois : des tout jeunes, mais aussi des enfants de 4 et 5 ans. La durée de leur isolement varie de quelques jours à plusieurs semaines. Nombreux au début de l'année, les isolés diminuent en nombre rapidement, jusqu'à se trouver réduits à quelques unités chez les plus jeunes.

Cet isolement du nouveau venu peut être considéré comme normal ; nous en analyserons les causes plus loin. Mais il faut

s'en inquiéter pour empêcher si possible qu'il se produise, pour le faire cesser au plus vite si on n'a pu l'éviter, afin de soustraire l'enfant à un choc affectif dont il peut rester marqué.

Quand il s'agit d'*isolement durable* le groupe le plus important et à coup sûr le moins inquiétant est constitué par les tout petits (2 à 3 ans). Ces enfants restent des isolés totaux ou partiels pendant la plus grande partie de l'année. C'est qu'ils en sont encore à la période où ils existent pour eux-mêmes, ramènent tout à eux, ont un comportement fortement individualisé, même lorsqu'ils sont rassemblés autour de la maîtresse pour une occupation commune. On dirait qu'ils ignorent les autres. Ils vivent côte à côte, juxtaposés pourrait-on dire, jamais mêlés. Certains marquent cependant un besoin de contact, mais ils ne savent trop comment établir les rapports avec les autres, et souvent ces tentatives se traduisent par des manifestations agressives. Seul, le rapprochement avec l'institutrice et la femme de service apparaît relativement aisé. Mais il s'agit d'un contact avec des adultes, contact auquel la vie de famille a habitué l'enfant, facilité par le transfert affectif qui se produit généralement de la mère à l'institutrice ou à la femme de service.

Les enfants de 4 à 5 ans qui s'enferment dans un isolement durable doivent être considérés autrement que les précédents, car leur cas est différent. Certains s'isolent en classe, pendant les occupations ; d'autres, dans la cour, au moment des jeux ; quelques-uns enfin en toutes circonstances et en tous lieux. Ils ne sont pas nombreux. Chaque école n'en cite qu'un ou deux ; mais chaque enfant pose un problème qui n'est pas toujours facile à résoudre.

Enfin, nous trouvons des *isolés malgré eux*. Ce sont des enfants qui ne demanderaient pas mieux que d'avoir des contacts avec les autres, mais ils sont rejetés par le groupe, non par méchanceté, non d'une façon définitive puisque les tentatives de rapprochement se renouvellent, mais parce que chaque essai d'intégration montre que ces enfants gênent les autres dans leur activité de groupe, que souvent même, leur présence empêche toute activité concertée et organisée. « Jacques 5;6 est demisourd. Cette infirmité l'empêche d'entendre totalement et correctement ce que disent les camarades : l'explication d'un jeu par

exemple, ce qui entraîne ensuite la désorganisation du jeu. L'enfant gêneur est vite abandonné, sans méchanceté d'ailleurs. Mais Jacques souffre de cet isolement. »

Comportement des isolés, face au groupe

Le comportement des isolés face au groupe varie avec les enfants.

— Certains font preuve de *passivité*, témoignant aux autres une indifférence plus ou moins marquée, parfois totale.

« Alain 4 ; 00 s'assied seul sur une marche et n'en bouge pas de toute la récréation. »

« Jean 4 ; 6 se met dans un coin pendant la récréation et observe les allées et venues des autres. »

« Jacqueline 6 ; 00. L'enfant est toute petite et ne paraît guère plus de 3 ; 6. Elle est enfermée dans un mutisme dont elle ne sort que pour demander sa maman ; elle ne recherche aucun contact avec les enfants qu'elle regarde simplement travailler ou jouer. »

Il semble qu'en face du groupe, au moment d'établir des contacts, il se produise chez ces enfants, une véritable inhibition. »

— De nombreux enfants recherchent au contraire *une activité*, mais en marge du groupe. Nous pourrions citer ici les jeux puérils et solitaires des petits : gratter la terre, pousser une balle, trainer un chariot, bercer une poupée dans ses bras, jouer au train ou à l'avion. Mais des enfants plus âgés jouent également seuls.

« Jean-Pierre est actuellement en grande section. Il est aussi isolé qu'au 1^{er} jour, et ne joue qu'à un seul jeu « le chemin de fer », tirant ou mettant en route un train imaginaire, ou en classe alignant des cubes, des bûchettes et les faisant glisser, mais toujours seul. Il n'a aucune adresse manuelle, ne cherche pas à dessiner. A la récréation, il passe son temps à organiser des circuits qu'il parcourt à pas glissés, avec mouvements de bras et imitation du bruit de la locomotive. »

« Jean-Louis 6 ; 00 est isolé dans son rêve. Il bat la mesure pour lui-même et joue d'une guitare imaginaire en improvisant des mélodies. Son père, guitariste professionnel, a laissé à Jean-Louis son instrument avant d'abandonner femme et enfants, il y a deux ans environ. »

— Parfois, l'enfant *isolé se donne un interlocuteur imaginaire*, comme s'il avait besoin de communiquer avec quelqu'un, malgré son refus d'intégration à un groupe si réduit soit-il. Il semble donc qu'il y ait un besoin de contact, mais ce contact n'arrive pas à s'établir avec les camarades proches et réels.

« Une enfant de Nord-Africain, nullement timide, ne joue jamais avec les enfants de son âge. Elle passe fréquemment une récréation entière à s'enchanter d'un jeu de fiction (gestes, attitudes, chant et paroles adressés à un personnage imaginaire). Elle se tait et fuit dès qu'elle se sent observée. »

« Patrick 5 ; 6 joue seul, en parlant ; il s'adresse à un interlocuteur imaginaire, lui donne des ordres. »

Ces enfants réagissent donc, en refusant le monde, tel qu'il se présente à eux, le monde qui dans la forme qui leur est révélée leur paraît pénible. Ils s'isolent dans un monde imaginaire qui leur convient, dans lequel ils sont heureux.

— Quelques isolés ne sont capables en face du groupe que de *manifestations de faiblesse*.

« Henri 4 ; 00 pleure pour venir en classe, il ne mange plus, dort mal, simule de la fatigue et toutes sortes de petits maux. »

« Jacqueline 6 ; 00 reste souvent de longs moments à pleurer doucement. »

— Par contre, certains sont *des opposants*, les uns actifs, les autres passifs.

« Philippe 5 ; 00 est un original, assez intelligent, mais ayant décidé systématiquement de ne pas faire ce qui est demandé. Il refuse catégoriquement d'accepter des compagnons de jeu ou de travail. Le matin, il ne se mêle jamais aux évolutions de ses camarades, il reste assis à regarder des images ou à rêver. S'il

fuit ses camarades, il aime par contre beaucoup les animaux et peut parler d'eux d'une manière très poétique. »

— Enfin, les isolés peuvent se montrer *agressifs* envers le groupe :

« Jacques 5 ; 6 souffre de l'isolement dans lequel le rejette sa demi-surdité. Aussi ne reste-t-il pas inactif ; il se venge en battant celui qui se trouve à sa portée, ou quelqu'un de plus faible que lui ; c'est en général un petit qui subit les effets de sa rancœur. »

« Serge 5 ; 00 en est à sa deuxième année d' cole. En récréation, il joue seul, c'est-à-dire que sa plus grande joie est de désorganiser les jeux des autres, de renverser un camarade en l'attaquant dans le dos. »

« Catherine 4 ; 2. C'est une enfant anormalement développée pour son âge. Pupille de l'Assistance publique, elle a été adoptée par des parents qui désirent garder cette adoption secrète et isolent l'enfant de tout contact. Elle est brutale, piétine les vêtements tombés à terre, malm ne les enfants dans la cour, mais reste absolument isolée. »

— Chez certains enfants, il se produit une alternance de *moments de sociabilité* et de *moments d'isolement* : ou bien l'enfant s'isole en récréation, mais participe aux activités de la classe ou inversement ; ou bien, il prend part à un jeu collectif, mais s'isole bientôt pour continuer seul le même jeu ou un autre jeu, en quelque sorte parallèle au jeu collectif.

A travers les cas étudiés, nous pouvons préciser le degré d'isolement dans lequel se réfugient certains enfants. Ils peuvent s'isoler, mais regardent, observent les autres, les écoulent, éprouvent parfois du plaisir dans cette attitude distante qui ne les sépare pas tout à fait du groupe. C'est en quelque sorte dans un isolement partiel que se retranchent ces enfants, généralement observateurs et réfléchis, compl tement inhibés au moment d'agir, de se mêler aux autres.

Parfois, l'enfant désire établir un contact, mais comme « il ne possède aucun mécanisme social tout monté », il ne sait comment s'y prendre : il se fait remarquer par des jeux stupides, des excentricités ou se montre agressif.

Enfin, l'enfant peut refuser tout contact, car celui-ci lui cause une véritable souffrance, une sorte d'effroi. Il se rétracte ou fuit à la moindre approche, se crée un monde à lui, dans lequel il se sent en sécurité et heureux.

Ainsi, les mécanismes de l'enfant apparaissent variés : ils dépendent « du tempérament de chacun, du niveau de son développement mental, vraisemblablement de ses expériences antérieures. »

Causes de l'isolement de l'enfant en face du groupe

Nous avons essayé d'analyser les causes de ce besoin d'isolement, de fuite qui s'empare de l'enfant à son arrivée à l'école et le rejette en marge du groupe.

En dehors de toute autre considération, le fait même de l'entrée à l'école peut provoquer un repli sur soi. Il est normal que l'enfant ait du *chagrin d'être séparé de sa mère* (on a pu comparer l'entrée à l'école maternelle à une sorte de second sevrage), des membres de sa famille, d'être privé tout à coup de son milieu habituel, de ses jouets préférés ; qu'il souffre de voir se rompre le réseau des habitudes journalières.

A ce chagrin normal, s'ajoute le *sentiment d'insécurité* qui gagne l'enfant arraché à son milieu. C'est que le milieu scolaire ne ressemble en rien au milieu familial, même et peut-être surtout lorsqu'on le crée pour l'enfant. En particulier, les vastes préaux si peu accueillants parfois et la hauteur des plafonds doivent désagréablement impressionner les nouveaux. Le grand nombre d'enfants cause au nouveau venu une impression pénible qui peut aller jusqu'à l'effroi. Dans cette foule, il se sent perdu, il ne sait quelle main secourable se tendra vers lui. Ce sentiment d'insécurité grandit quand la foule est en mouvement comme c'est le cas en récréation où l'enfant craint la bousculade, les mauvais coups, la chute. La force des grands paraît brutalité, et leurs mouvements constituent autant d'occasions de danger, un danger qui vient de partout à la fois et qu'on ne sait comment parer.

La dépendance étroite dans laquelle l'enfant a vécu jus-

qu'alors peut déterminer un état d'angoisse. L'enfant qui ne sait rien faire par lui-même se trouve désemparé lorsqu'il faut agir. En particulier, ceux qui ne sont pas assez débrouillés pour satisfaire sans aide certains besoins physiologiques peuvent être très malheureux et anxieux.

Enfin, l'idée que, maladroitement, on a pu donner à l'enfant de l'école, contribue à en faire un isolé. Dans certains cas, l'entrée à l'école apparaît comme une sanction, comme un abandon infligé à titre de punition, à la suite de méfaits qui doivent prendre aux yeux de l'enfant une importance extrême. Dans ces conditions, l'école apparaît redoutable ; l'enfant refuse de participer à sa vie, de se mêler à ceux qui en font partie.

En dehors de ces causes qui, isolément ou ensemble, peuvent être valables pour tous, il en est d'autres qui ne jouent que pour certaines catégories d'isolés. Les unes tiennent au caractère de l'enfant, les autres à la situation, provisoire ou définitive, dans laquelle il se trouve.

La timidité est citée fréquemment comme cause d'anxiété ; elle peut aller jusqu'à la sauvagerie.

« Marcelle 5 ; 00, étrange enfant que je n'ai vu sourire qu'une ou deux fois. Elle est si farouche qu'elle ne se mêle jamais à ses camarades, mais les fuit au contraire. Les enfants livrés à eux-mêmes lui font peur, les récréations lui sont pénibles qui la condamnent à entendre leurs cris, à éprouver leur brusquerie, à subir quelquefois leurs avances. »

Certains enfants d'une indépendance de caractère déjà marquée se font difficilement à la vie de groupe.

« Hélène 4 ; 00 depuis le début de l'année ne joue jamais en récréation et reste seule en classe, dans la cour, nullement timide, les deux mains dans les poches, elle regarde les enfants, mais ne prend aucune part aux activités du groupe. Elle pleure si on veut l'y obliger. Très indépendante, elle a longtemps refusé de venir en classe et a protesté par des cris et des larmes. Sa mère ne cédant pas, elle s'est soumise, mais refuse de vivre avec les autres et vit sa petite vie à part. »

Un choc émotif subi par l'enfant, un état d'hypersensibilité amènent fréquemment l'isolement.

« Agnès 5 ; 00 reste isolée dans la cour, elle ne joue pas, elle demeure près de la maîtresse. Elle a perdu tragiquement son papa, il y a un an. Durant les récréations, elle raconte à la maîtresse, quelle qu'elle soit ce que faisait son papa, dans quelles circonstances il est mort. » Nous remarquons ici le recours à l'adulte.

« Une fillette de 4 ; 10, hypersensible ne se mêle pas aux jeux des autres ; elle ne quitte pas la maîtresse. Elle demande fréquemment si la récréation va être terminée, mais une fois en classe, elle ne participe nullement aux activités collectives. Elle demande volontiers à aller se coucher l'après-midi pour ne pas être avec les autres dans la classe. » (Le lit, mieux encore le sommeil sont considérés comme un refuge contre l'anxiété).

L'isolement peut tenir, avons-nous dit à une *situation particulière*.

« Dominique est une enfant unique, ridiculement gâtée par les parents et les grands-parents, toujours insatisfaite, contrariée à la moindre bousculade, qui refuse de jouer avec les autres enfants. »

Aussi mal préparé à la vie collective que l'enfant gâté est l'enfant que l'on traite en bébé, qu'on se refuse à voir grandir.

Quant aux enfants habitués à une *liberté quasi totale* chez eux, on comprend qu'ils ne puissent s'intégrer à la vie de groupe.

Enfin, une sorte de *non-conformisme* auquel l'enfant est très sensible peut le rejeter à l'écart des autres. Ainsi, les enfants arrivés à l'école dans le courant de l'année éprouvent vivement un sentiment d'intrusion qui en fait des isolés temporaires.

« Aristote 5 ; 00 arrive tardivement à l'école. Les groupes enfantins sont depuis longtemps constitués. Aristote se sent étranger, il reste isolé pendant quelques jours. »

Un drame familial peut donner aux enfants le sentiment qu'ils ne sont pas comme les autres et les faire se replier sur eux-mêmes.

« Philippe 5 ; 00, Michèle 3 ; 00 vivent avec leur père récemment divorcé. Ils ont été mis à l'école parce que personne ne peut s'occuper d'eux dans la journée. Ils y vivent depuis 7 h. 30 jusqu'à 18 heures. En récréation, ils sont toujours ensemble, ils se promènent, mais ne prennent pas part aux jeux. L'après-midi,

quand Michèle dort, Philippe joue, mais sans jamais adopter un camarade de jeu ou s'intégrer à un groupe. »

Une éducation familiale mal comprise retarde ou empêche la socialisation de l'enfant.

« Irène 5 ; 00 est isolée en récréation parce qu'elle ne veut pas jouer. Chez elle, elle est toujours seule avec son père et sa mère qui craignent que les autres enfants ne soient trop mal élevés pour jouer avec elle. Aussi, en récréation Irène ne veut pas se mêler aux autres. »

Parfois l'enfant éprouve un *sentiment d'infériorité* qui vient de la différence des langues, de la situation sociale, d'une déficience physique ou mentale. L'isolement dans ce cas est la règle. A l'inverse de ces enfants, d'autres s'isolent parce qu' *ils se sentent intellectuellement supérieurs à leurs petits camarades.*

« Enfant de 5 ; 00, très intelligente, qui manifeste une curiosité vive pour les disciplines scolaires et a une notion de temps développée et précise. Pendant la plus grande partie de l'année, elle a paru juger le jeu des autres puéril. Elle passait les récréations près de la maîtresse de service, commentant les incidents de la récréation et questionnant sans cesse sur les sujets les plus divers. »

A l'analyse, toutes ces causes, si variées qu'elles paraissent, se ramènent à une seule : l'anxiété qui saisit l'enfant éloigné du milieu familial et mis en présence d'un groupe nouveau et important auquel il ne s'adapte pas. Anxiété légère, à peine gênante, sans durée chez les uns, anxiété pouvant aller, chez d'autres, jusqu'à l'angoisse et amener un isolement durable. Les problèmes que posent ces cas d'anxiété peuvent avoir un caractère général et trouvent aisément une solution ; ils peuvent aussi apparaître particuliers, complexes, délicats et difficiles à résoudre.

Attitude du groupe vis-à-vis des isolés

Nous nous sommes demandé quelle était l'attitude des enfants habitués à l'école ou rapidement intégrés, vis à vis des isolés. Il nous a semblé que nous nous trouvions en présence de deux attitudes différentes.

Parfois, et c'est à vrai dire le cas le plus général, *l'isolement est accepté* facilement par la masse des enfants. Les remarques sont nombreuses à ce sujet.

« Les enfants des écoles maternelles ne semblent pas s'apercevoir qu'il y a des isolés. »

« Les autres enfants les laissent, ils les abandonnent. »

« Les grands garçons se désintéressent totalement des isolés : ils organisent des jeux bruyants qui les passionnent, ils bousculent sans s'en rendre compte le petit isolé qui se trouve sur leur passage. »

En somme, on ignore les isolés. Il semble que, pour la masse, ils n'existent pas. Comme ils sont généralement inertes, sans relief, qu'ils ne témoignent d'aucun dynamisme, sauf les agressifs qu'on repousse ou qu'on évite, ils n'ont pas de valeur vis à vis du groupe ou des groupes qui n'éprouvent nullement le besoin de les solliciter ou de les attirer. Leur inhibition les rend imprés au jeu. Cela suffit pour qu'on se désintéresse d'eux.

Dans certains cas, pourtant, il semble que l'isolement ne soit pas accepté. Nous notons alors des tentatives pour le rompre. Cela se produit en particulier quand l'isolé a une personnalité déjà marquée et de surcroît sympathique.

« Les camarades de Philippe ont essayé à plusieurs reprises de l'entraîner dans leurs jeux, mais il n'y sont pas parvenus. Ils ont donc fini par admettre que Philippe ne joue pas, mais ils le regrettent, car ils l'aiment beaucoup. »

Nous notons sans surprise que « les plus calmes essaient d'attirer les isolés dans leurs promenades autour de la cour, dans leurs conversations, dans leurs rondes tranquilles ». Si les isolés acceptent gentiment ces avances, leurs protecteurs fiers de leur rôle s'ingénient à les distraire, à les protéger, à les guider. Ils les attendent désormais à la sortie de la classe pour parfaire leur habillement, ils les initient aux jeux connus en se réservant l'honneur de les diriger. Si l'un d'eux est bousculé dans la cour, ils prennent immédiatement sa défense et se chargent de prévenir la maîtresse pour obtenir le châtement du coupable. »

Il arrive que les enfants aient une attitude de taquinerie envers les isolés.

« Les enfants ne vont pas au-devant des isolés avec gentillesse, mais ils les taquinent, soit verbalement, soit en leur tendant des pièges pour les faire tomber. Parfois, ils les provoquent pour voir ce qu'ils feront. »

Ce qui signifie que — dans ce cas — l'isolement apparaît comme une anomalie, comme une étrangeté. C'est pour forcer l'isolé dans ses retranchements, le voir sortir de son indifférence, l'amener à des réactions même violentes qu'on lui fait des avances sous une forme ou sous une autre. Et même, on essaie de le punir puisqu'il ne se conforme pas à la règle qui veut qu'on se mêle aux autres.

Presque tous les rapports des institutrices marquent une différence d'attitude entre les garçons et les filles. A l'inverse des garçons qui n'ont généralement qu'indifférence ou taquinerie pour les isolés, les fillettes sont nombreuses qui vont spontanément vers eux.

« Ce sont les petites filles qui par instinct maternel, se sentent plus attirées vers les isolés. Elles les prennent sous leur protection, les consolent dans leurs chagrins, leur font facilement don de leurs propres richesses (bonbons, images). »

« Ce sont les filles ayant besoin de protéger ou de dominer qui se chargent des isolés. Elles les prennent par la main, les entraînent, leur donnent soit des conseils ou une aide, soit des ordres. »

Il arrive même, et c'est sans doute inévitable, que ce besoin de domination s'exagère et que la protection octroyée aux isolés finisse par devenir abusive. « Il est à remarquer que certaines fillettes imposent parfois leurs attentions qui encombrant les petits. Il semble que ceux-ci n'aient pas le choix et qu'ils deviennent leur proie. »

Quoi qu'il en soit, par instinct maternel, par besoin de protéger, d'aider, de défendre ou de dominer, les filles aident les nouveaux à sortir de leur détresse, de leur isolement et préparent ainsi leur intégration à la communauté enfantine.

Mais en réalité, cette aide est réduite. Même lorsque l'institutrice intervient, les résultats sont décevants. L'intervention en effet, ne modifie la situation que momentanément, elle ne crée pas une attitude nouvelle. Il faut savoir attendre.

Nous nous trouvons donc en présence de ce fait : l'incapacité pour certains d'établir aisément et rapidement des contacts normaux avec autrui. Cependant, peu à peu, ceux qui sont réfractaires à la vie collective sortent de leur isolement et sauf, quelques enfants qui constituent des cas exceptionnels, ils vont dans un délai plus ou moins long rejoindre le gros de l'effectif et s'intègrent à des groupes, ces groupes au sein desquels l'enfant ne vit plus, n'agit plus seul, mais avec d'autres auxquels il a spontanément choisi de se mêler.

Le groupe enfantin ; société spontanée

A la lecture des rapports des institutrices, on est frappé par la généralité du phénomène social que constitue le groupement des enfants : il y a des groupes qui se forment dans toutes les écoles. Et une première remarque s'impose : les groupes formés autoritairement par l'institutrice pour le jeu ou le travail n'influencent que très rarement, il semble même qu'on puisse dire jamais, sur la composition des groupes spontanés. Si parfois, certains petits groupes se reforment en toutes circonstances, pour le jeu comme pour le travail, c'est que l'institutrice a laissé aux enfants la liberté absolue de se grouper en classe.

« Un groupe constitué par 4 enfants est resté uni toute l'année. Ces quatre enfants sont des piliers de l'école, ils se retrouvent à la garderie du matin, à celle du soir, à celle du jeudi, et à celle des vacances. Ils sont tous les quatre dans la même classe, celle des grands. Au début de l'année, je laisse les enfants se placer comme ils veulent. Les quatre ont choisi quatre tables côte à côte et au fond de la classe. Si je donne un jeu à chacun, bientôt un seul jeu les réunit tous, ils jouent ensemble. »

Le rapprochement d'enfants voulu et réalisé par l'institutrice n'a d'autre durée que celle qu'elle lui donne elle-même. La communauté imposée de recherche, d'effort, de travail, n'engage aucunement à reconstituer cette communauté en dehors de l'institutrice. On dirait que les enfants se réservent un domaine à eux, domaine matériel (un coin de la classe, une partie de la cour ou du préau), mais aussi domaine moral et social qui

échappe à l'influence adulte, ce qui ne veut pas dire que le groupe n'aura jamais recours à l'adulte. Mais l'influence de l'adulte acceptée avec joie et même recherchée lorsqu'il s'agit de la classe, des occupations et des jeux scolaires, non seulement n'apparaît pas désirable dans la cour, mais est soigneusement évitée, sauf parfois lorsqu'un arbitrage devient indispensable. Les groupes qui se forment en récréation sont donc de véritables sociétés spontanées d'enfants.

C'est par le groupe large ou restreint, formé spontanément que l'enfant manifeste son besoin, son désir d'appartenance à la société. En contre-partie, c'est le groupe qui permet aux tendances sociales de l'enfant de se développer, c'est-à-dire, en somme, qu'il favorise son éducation sociale.

Les enfants en récréation

C'est donc en récréation, que nous pouvons le mieux étudier les groupes, leur formation, leur structure, leurs lois et le comportement de ceux qui les constituent. Ce comportement nous indiquera le degré et la valeur de l'intégration de chaque enfant au groupe, c'est-à-dire les progrès de ses possibilités d'adaptation à la vie sociale.

Il semble que nous soyons obligées de considérer la formation des groupes à deux moments différents de l'année ; à la rentrée, en cours d'année. En effet, les raisons qui président à la formation des groupes sont différentes dans l'un et l'autre cas et bien entendu, la structure et la durée des groupes changent.

Au début de l'année, pendant les premiers jours de classe, les enfants qui se connaissent se rapprochent instinctivement. Besoin de se sentir près de quelqu'un qu'on connaît, d'être en confiance, protégé, soutenu au milieu d'une force inconnue, d'autant plus inquiétante qu'elle est en mouvement. Nous remarquons que :

— les frères et les sœurs ne se quittent pas tout de suite, les plus jeunes tenant la main de l'aîné ;

— ceux qui habitent le même immeuble, la même petite rue,

qui peut être viennent ensemble à l'école, sous la conduite d'une même personne se retrouvent à la récréation.

Nous nous trouvons donc en face de groupes imposés par les circonstances : groupes qui naissent du besoin de se sentir en sécurité dans un monde encore inconnu.

Ces groupes sont temporaires. Dès que certaines connaissances sont établies (connaissance du milieu, des locaux qui constituent l'école, des enfants) ces premiers groupes se dispersent. Ceux qui en faisaient partie se trouvent mêlés à la foule enfantine, cette foule qui, selon les heures, se subdivise en groupes ayant chacun ses caractères propres et au sein desquels vont jouer des intérêts, des sympathies, des rivalités qui vont rapprocher ou éloigner les enfants les uns des autres.

En cours d'année. C'est à ce moment que la foule constituée par les enfants prend sa véritable physionomie. Nous distinguons alors :

— les enfants qui, bien que mêlés à la foule par la force même des choses, n'en font pas partie. Ce sont les isolés dont nous venons de parler ;

— ceux qui paraissent faire partie d'un groupe, mais qui, en fait, ne se joignent aux autres que par moments, au hasard d'une rencontre, d'un jeu auquel ils ont été conviés. Il leur arrive d'ailleurs de quitter un groupe pour se joindre à un autre, de se trouver isolés un moment pour se retrouver mêlés à d'autres enfants quelques instants plus tard. Il s'agit là d'enfants qui sont capables de contacts sociaux intermittents, d'enfants qui, jeunes encore affectivement, sont tournés vers eux-mêmes et se lassent vite des autres, ou bien d'enfants indifférents ou indépendants qui supportent mal d'être intégrés à un groupe quelconque, c'est-à-dire d'adopter momentanément les intérêts, les sentiments communs, de s'oublier pour se mêler aux autres, pour se fondre dans un tout où chacun n'est plus tout à fait soi-même, sans être pourtant autre ;

— enfin, nous remarquons ceux qui font partie de groupes bien constitués, occupant des parties de la cour, ou toute la cour, avec leurs conciliabules, leurs rondes, leurs jeux propres.

La formation des groupes

a) *Comment ils se forment*

Un fait s'impose dès l'abord. C'est qu'on ne peut parler de groupes avant 4 ans. Il nous est facile de trouver l'explication de ce fait, en nous rappelant que les isolés durables se trouvent parmi les enfants de 2 à 4 ans. Mais à partir de 4 ans, les groupes apparaissent. Comment se forment-ils ? Obéissent-ils à quelques lois simples et générales ?

Groupement par âge : Sur un point, les rapports sont unanimes : les enfants se groupent surtout par âge : « Les groupements par âge sont très nets. »

« Les enfants se groupent généralement par âge. Les grands prennent l'habitude de jouer avec les grands, les petits avec les petits. »

Cependant, certaines institutrices font remarquer que cette règle est surtout valable pour les garçons, car « les grandes filles recherchent souvent les petits. » Nous avons eu l'occasion d'analyser les raisons de cette attitude.

On fait également observer qu'un des enfants du groupe impose parfois aux autres, un enfant plus jeune : frère, sœur, ami qui est généralement accepté.

Un rapport mentionne un cas particulier, mais qui ne doit pas être unique : « C'est la première fois que je fais pareille constatation : à toutes les récréations, un enfant de la section des petits joue avec un groupe de grands. Il ne possède dans ce groupe ni frère, ni sœur. Il a réussi à s'intégrer dans le groupe le plus bruyant et le plus batailleur. Il s'y plaît et il y est fort bien accueilli. Quand il ne réussit pas à courir aussi vite que les grands, ceux-ci l'attendent, ce qu'ils ne feraient sûrement pas pour aucun autre. » Il y a dans ce cas, un facteur autre que l'âge qui intervient et que nous retrouverons en analysant d'autres exemples.

Nous nous expliquons aisément pourquoi les enfants se groupent par âge. Bien qu'il puisse y avoir des différences individuelles assez marquées au point de vue physique, il n'en reste pas moins que les enfants de même âge ont à peu près même force,

même résistance, même adresse, même besoin de se dépenser. Mais surtout leurs intérêts sont les mêmes : intérêts fournis en grande partie par la vie de la classe, mais aussi intérêts qui peuvent naître hors de la classe. Tous ces éléments constituent des liens puissants entre les enfants, permettent, favorisent leur rapprochement.

Groupement par classe : Sur ce point, les rapports ne sont pas unanimes. Alors que certaines institutrices prétendent que les enfants se groupent par âge et par classe, ajoutant que la plupart du temps le lien qui unit les membres du groupe est constitué par les occupations, les intérêts même de la classe, transposés au cours des jeux, d'autres affirment que des enfants de classes différentes se groupent parfois. Comment expliquer ce désaccord, c'est-à-dire ces groupements dont la cause est différente suivant les écoles. Il semble que plusieurs raisons interviennent :

— une amitié qui s'est formée dans la classe des petits où les enfants n'ont pas le même âge et qui a persisté au cours de la scolarité réunit assez fortement les enfants pour que le groupe initial ne soit à aucun moment dissocié.

— des relations très étroites de voisinage peuvent également présider à la formation de groupes en dehors de la classe à laquelle appartiennent les enfants.

« La majeure partie de notre population scolaire nous est fournie par le vieux quartier historique « Les Câlins » qui constitue un faubourg de Ch... à l'aspect et aux coutumes très caractéristiques : les maisons sans jardin, ni cour, ne sont séparées que par des ruelles dont la largeur ne dépasse pas un mètre, parfois. On y voisine beaucoup. Les parents dans les maisons, les enfants dehors. Ceux-ci se réunissent aux petits carrefours formés par l'intersection des ruelles et s'y amusent. A l'école, les mêmes enfants se retrouvent et se réunissent pour les jeux, quelle que soit la classe dans laquelle ils se trouvent. »

— enfin, lorsque des raisons aussi évidentes ne jouent pas, nous pouvons avancer une hypothèse qu'il ne doit pas être difficile de vérifier. Sans doute y a-t-il dans certaines écoles de nombreux exercices communs aux classes voisines. Les enfants de ces clas-

ses différentes ont donc des occasions fréquentes d'être rapprochés, de se connaître et par conséquent de se lier par sympathie, par intérêt, en dehors du cadre étroit de la classe qui s'est trouvé brisé.

Groupement par intérêt. — De petits groupes se forment spontanément autour d'un enfant qui possède des bonbons, un jouet neuf, un beau livre d'images.

« Les enfants accourent vers celui qui arrive avec un sac de bonbons et ils l'abandonnent dès qu'ils ont reçu ce qu'ils convoitaient. De même l'enfant qui apporte un jouet nouveau, particulièrement un jouet mécanique devient immédiatement un centre d'intérêt remarquable et le centre d'un groupement. »

« L'année dernière Guy 6 ; 00 dont la mère est épicière groupait autour de lui tout un noyau d'amis parce qu'il avait souvent des bonbons dans ses poches, les autres lui donnant en échange des billes, des morceaux de papier ou d'étoffes de couleurs vives. »

Nous remarquons qu'avec des enfants d'école maternelle, l'intérêt ne dépasse guère la convoitise éprouvée à propos d'un bonbon, d'un jouet. Le bonbon mangé, le jouet cassé ou suffisamment connu, c'est-à-dire n'éveillant plus aucun intérêt, aucune promesse de plaisir, le groupe se dissocie pour ne plus se reconstituer, sauf si le fait d'avoir des friandises se reproduit souvent et à intervalles rapprochés. Les enfants ne sont pas suffisamment calculateurs pour prévoir l'avantage qu'ils pourraient tirer dans l'avenir — un avenir qu'au surplus ils ne conçoivent pas — de telle ou telle fréquentation. C'est pourquoi la formation du groupe est aussi momentanée que la possession d'un bien à partager.

Cependant, nous avons des exemples de groupements provoqués par un intérêt véritable. Il s'agit d'enfants jeunes ou faibles, ou timides qui se sentent en danger constant devant les jeux violents et parfois brutaux des garçons de 5 à 6 ans et qui — par instinct de défense — se groupent de façon durable pour faire bloc, pour s'épauler, constituer par leur nombre même une force. Il est intéressant de constater que ces groupements se constituent souvent autour d'un enfant plus âgé, généralement

une fille et sous son autorité. Dans ce dernier cas, ou bien les faibles appuient leur faiblesse à la force de l'aîné, se sentent alors moins faibles et osent s'opposer aux violents, ou bien, ils s'en remettent totalement à celui autour duquel ils se sont groupés pour assurer leur sauvegarde. Et nous savons que parfois, la meilleure défense est alors le recours à l'adulte, c'est-à-dire à la maîtresse.

Groupement par relations familiales ou de voisinage : Les groupes fondés sur les relations familiales ou de voisinage sont très nombreux, surtout au début de l'année où les enfants éprouvent le besoin de retrouver ceux qu'ils connaissent, de s'appuyer sur eux en face de ce qui constitue l'inconnu. Tous les rapports font remarquer que ces groupes se réduisent à quelques unités et que les moins durables sont formés de frères et de sœurs. Ce fait s'explique aisément, puisque nous avons noté que les enfants se groupaient surtout par âge. Sans doute, les recommandations maternelles, celles de la maîtresse, un obscur instinct de protection aussi font qu'au début de l'année les grands demeurent près des petits et essaient de jouer avec eux. Mais comme ils ne trouvent aucun plaisir aux jeux puérils des petits, à la quasi-immobilité à laquelle les condamne une responsabilité qui paraît bien pesante à leurs 5 ans, ils sont vite lassés et vont se mêler aux enfants de leur âge, dès que les petits paraissent habitués à leur nouveau milieu. Ceci est vrai surtout pour les garçons, car nous avons vu que les filles prennent en général plaisir à avoir des petits autour d'elles et peuvent rester toute l'année dans un groupe de jeunes.

« Les seules relations de parenté provoquent rarement des groupements durables d'enfants. Pierre 5 ans s'est amusé avec sa petite cousine Paulette 3 ans jusqu'à ce que celle-ci soit habitée à l'école. Maintenant, ils jouent chacun de leur côté. »

« Les frères et les sœurs s'amuse ensemble, les petits voulant faire comme les grands et se sentant en sécurité près d'eux. Mais les aînés essayent de se libérer le plus tôt possible, car ils trouvent les petits gênants. »

Les relations de voisinage contribuent à former des groupes plus durables que les groupes familiaux, car les enfants s'y rap-

prochent par âge, les grands avec les grands, les petits avec les petits, ce qui n'empêche pas, le cas échéant, qu'un grand puisse protéger des petits ; mais ce rôle n'est qu'occasionnel, il ne dissocie le groupe que momentanément. Parfois même, c'est le groupe entier des grands qui assure, en tant que groupe, la protection des petits.

« La Cité des Capucins (cité ouvrière) envoie à l'école maternelle plusieurs familles d'enfants qui s'entendent très bien, qui jouent invariablement ensemble, les petits étant protégés par les aînés. »

« Marcel, son cousin Georges, Antoine et Michel, tous quatre âgés de 5 ans conservent à l'école leurs relations de voisinage. »

Enfin, une directrice dont l'école reçoit presque uniquement des enfants de familles nombreuses venant d'une cité d'H.L.M., note que « les enfants forment des groupes toujours assez importants, car ils ont l'habitude du nombre. En général, plusieurs enfants d'une même famille fréquentant l'école maternelle, les groupes ne se forment pas par âge, comme il est constamment observé dans les autres écoles, mais chaque groupe comprend plusieurs familles du même secteur d'habitation. Les petits sont le plus souvent intégrés au groupe, grâce aux aînés protecteurs et responsables ». Ce fait qui semble contredire en partie de très nombreuses observations est cependant explicable. Les enfants dont il s'agit, vivent beaucoup en dehors de la famille, ils organisent des jeux en bandes dans les rues de la Cité et dans ce qu'ils appellent « le champ » c'est-à-dire dans les terrains vagues de la zone. Les aînés, même à 6 ans ont l'habitude des responsabilités, les cadets sont « débrouillés » et débrouillards ; les uns et les autres peuvent fort bien s'entendre dans le même groupe où il est probable que des rôles différents sont dévolus aux petits et aux grands, chacun contribuant ainsi dans la limite de ses moyens au succès du jeu ou de l'entreprise.

Groupements par sympathie : Les groupements par sympathie paraissent nombreux ; je dirais plus volontiers les groupements par affinité, par attirance, car les enfants n'arrivent que difficilement et assez tard à la sympathie vraie. Mais il est certain que des enfants sont très tôt attirés irrésistiblement l'un

vers l'autre, qu'ils se recherchent et saisissent ou font naître des occasions de rapprochement. D'après les rapports, il semble que ces groupements soient toujours numériquement petits et qu'ils se forment généralement entre enfants de même âge, de même tempérament.

« Par sympathie se sont groupées Madeleine, Yvette et Micheline. De même âge, d'humeur paisible, ayant les mêmes goûts, habituées par des mamans soigneuses à jouer sans se salir, elles se promènent dans la cour en se tenant par le cou et en chantant au lieu de jouer. »

« Il semble que la sympathie soit à la base des groupements les plus durables. Petits noyaux qui se sont formés en section des moyens et qui existent encore en section des grands et parfois au-delà. Il arrive qu'ils se fragmentent alors en couples, s'intégrant à de nouveaux groupes. »

« C'est la sympathie qui provoque le plus grand nombre de groupements. La sympathie naît le plus souvent d'une similitude de caractère ou de tempérament. Ainsi, les enfants calmes se retrouvent pour se promener ensemble, les turbulents se suivent et se poursuivent ; les malfaisants savent se grouper de façon durable. »

Souvent, ces groupements par sympathie ont à l'origine deux enfants amis qui ont admis autour d'eux d'autres enfants, mais alors les deux amis jouent un rôle prépondérant dans la conduite particulière du groupe.

« Jacqueline et Georgette ont toujours avec elles une ou deux petites qu'elles cajolent, dorlotent, traitent comme un bébé. »

En somme, si nous considérons les facteurs qui permettent et favorisent la formation des groupes enfantins, nous nous rendons compte qu'à la base, il y a l'attrance que les enfants éprouvent les uns pour les autres, une attrance qui est preuve d'affinités entre les enfants, mais aussi manifestation de cet instinct social qui nous pousse vers la vie en groupes divers, plus ou moins larges, plus ou moins évolués. Cette attrance est plus vive et comme renforcée lorsque les enfants sont de même âge, qu'ils se trouvent dans la même classe, qu'ils ont des relations étroites de voisinage.

b) Pourquoi ils se forment

Pour organiser des jeux : Les groupes enfantins sont surtout des groupes de jeux : jeux tranquilles ou violents, à peine ébauchés ou déjà organisés, d'apparition fortuite ou voulus, préparés, allant jusqu'à leur fin normale ou au contraire vite désordonnés et sans résultats. Toutes les modalités, toutes les formes élémentaires du jeu apparaissent dans les activités des groupes enfantins. C'est à travers le jeu que se manifestent les qualités des membres du groupe, leur aptitude à vouloir en commun, à se répartir les rôles, à faire taire les préférences individuelles, en un mot que se révèlent les attitudes sociales des enfants, attitudes qui vont se renforçant et se développant en raison même du pouvoir socialisant du groupe.

« Les enfants forment des groupes actifs. Les filles répètent les chants appris en classe, jouent à la dame, à la maman, à des jeux tranquilles, les garçons préfèrent marcher, courir, jouer au cheval, au train, à l'avion. »

« Henri 4 ; 00 et Ginette 4 ; 00 partagent toujours les mêmes jeux. »

« Ils sont 4, deux garçons et deux filles qui se recherchent et ne jouent qu'entre eux. »

« Les enfants calmes se retrouvent pour se promener ensemble, les turbulents se suivent et se poursuivent. »

Pour assurer la défense d'un petit : Les groupes qui se constituent pour assurer la défense d'un enfant attaqué par d'autres ne sont pas rares. Mais ils ont ceci de particulier qu'ils se constituent au moment où ils apparaissent nécessaires pour se dissoudre sitôt leur mission remplie. C'est parfois un enfant qui suscite la formation du groupe et en prend la direction. Nous trouvons des groupes de filles aussi souvent que des groupes de garçons.

Quand un enfant s'attaque à un autre, il n'est pas rare de voir toute une bande venir au secours de celui qui est malmené et faire justice avant même que la maîtresse ait eu le temps d'intervenir. »

« Guy, un garçon de 5 ans, grand et fort pour son âge, interrompt son jeu ou sa promenade dès qu'il s'aperçoit qu'un enfant

est malmené par d'autres. Il réunit prestement quelques camarades et va au secours de celui qui est en peine. Il lui arrive de recommencer plusieurs fois ce manège au cours d'une même récréation. »

« Il arrive qu'un groupe de grands garçons viennent défendre ou consoler des petits, mais ce sont surtout les grandes filles qui sont attentives aux ennuis des petits. »

Pour mal faire : Les groupes constitués dans un but malfaisant ne sont pas les plus nombreux, mais ils existent. Dans certaines écoles, il semble qu'ils apparaissent régulièrement tous les ans et qu'on les trouve naturels. Sans doute, ne sont-ils que le prolongement de groupes formés hors de l'école, par des enfants livrés à eux-mêmes, qui passent de longues heures loin de toute tutelle adulte, en contact probablement avec de grands garçons peu soucieux et peut-être incapables de donner le bon exemple.

« A peu près tous les ans, je trouve quelques garçons terribles s'unissant pour mal faire et ces groupements fondés sur des tendances violentes sont durables. Cette année Jean 5 ; 6, Roland 4 ; 6, André 5 ; 00 tiennent la tête du groupe. Quelques vagues comparses les suivent. Ils déplacent ou renversent les bancs de la cour, tirent les cheveux des filles, foncent sur les rondes pour les éparpiller, lancent adroitement leur coiffure sur la grosse poutre du préau, les cailloux par dessus le mur de la cour. Il suffit que quelque chose soit défendu pour qu'ils s'empressent de le faire avec ostentation. Si l'un d'eux se trouve seul, il ne songe nullement à mal faire. Il lui faut la présence des autres pour agir contre toute règle établie. »

Dans la plupart des écoles, ces groupes ne se forment que de loin en loin. On est surpris de les voir apparaître et on les considère comme une calamité, heureusement exceptionnelle. Certains de ces groupes constitués par un petit nombre d'enfants vivent repliés, fermés sur eux-mêmes et c'est entre leurs membres que se produisent les violences et les brutalités. Jamais ils n'attaquent les autres. Il s'agit d'enfants violents, qui prennent plaisir à se mesurer entre eux, à dépenser et à comparer leur force et leur brutalité. Ils jouent franc jeu et ne s'épargnent nullement. Mais aucun antagonisme ne les oppose les uns aux au-

tres, aucun sentiment de méchanceté ne les anime et la lutte terminée, même si elle a été particulièrement dure, on se retrouve bons amis. On ne peut s'empêcher de penser à de jeunes animaux, essayant leurs forces neuves en des jeux violents et brutaux.

« Quatre garçons de 5 ans sont toujours ensemble. Ils se battent régulièrement entre eux avec une violence extrême. A la fin de leurs luttes, ils se promènent en se tenant par la main, comme de bons copains. »

« Quelques enfants se groupent pour jouer à des jeux brutaux. Un groupe de six enfants de 5 ; 6 joue à chaque récréation aux brigands ou aux soldats. Ils se battent, se font parfois très mal, mais nul ne se plaint. »

D'autres groupes se forment dans le but avoué ou tacite de nuire. Ou bien, ils s'attaquent aux enfants et désorganisent leurs jeux, ou bien, ils se livrent à des actes défendus et nuisent ainsi directement à la discipline générale. Formés de garçons de cinq à sept ans, quelquefois, mais rarement de quatre à cinq ans, ces groupements sont toujours durables.

« J'ai vu, une seule fois, à la rentrée, se former un groupe de taquins et d'opresseurs. »

« Les groupements formés pour mal faire sont rares. Ils se constituent surtout chez les garçons, vers l'âge de cinq ans, alors que ceux-ci prennent conscience de leur force et de leur importance par rapport aux autres petits. Marcel 5 ; 00. René 6 ; 00. Pierre 5 ; 00, tous les trois brutaux et taquins s'amuse à désorganiser les jeux de leurs camarades ; ils se plaisent à des exercices dangereux et défendus. »

« Cette année, dès la rentrée, un groupe de quatre garçons de grande section s'est formé. Ces enfants se connaissaient déjà l'année dernière dans la section des moyens, mais ne formaient pas un groupe ; ils avaient alors moins d'assurance que cette année et il y avait des garçons plus âgés et plus forts qu'eux. Ils se sont très vite fait remarquer par la violence de leurs jeux. Ils se plaisent à semer la terreur chez les autres enfants. Les filles en particulier, les nouveaux venus et les plus jeunes s'écartent sur leur passage ou n'osent jouer dans leur voisinage. »

« Une demi-douzaine de garçons de moyenne section, tous « durs » au point de vue de la discipline passent leur récréation à couper les rondes, à arracher les coiffures, à bousculer les autres enfants, ou bien à former des « trains emballés » emportant tout sur leur passage et dangereux pour leur entourage. »

Nous constatons que les facteurs qui interviennent dans la formation des groupes enfantins sont divers. Certains sont assez forts pour assurer non seulement la permanence du groupe, mais aussi le caractère particulier de son action.

Nous remarquons que certains groupes : groupes de jeu, d'entraide, de coopération, vivent sans gêner aucunement les autres. S'appuyant sur les tendances sociales innées des enfants, le groupe favorise ces tendances, les développe ; il rend habituelles des attitudes qui permettront plus tard aux sentiments d'entraide, de solidarité de se faire jour ; il rend sensible la communauté des intérêts, des émotions, de l'action. Le groupe enfantin dont la formation suppose un début d'adaptation de l'enfant à la vie collective par l'établissement de conduites qui tiennent compte des autres, permet en dehors de l'adulte une véritable éducation sociale.

D'autres groupes, formés uniquement de garçons violents, brutaux, s'ils prouvent eux aussi que les enfants ont abandonné leur isolement, qu'ils peuvent s'unir et agir de concert, c'est-à-dire avoir à l'intérieur du groupe des attitudes sociales n'en sont pas moins constitués contre quelqu'un ou quelque chose. C'est-à-dire que l'activité du groupe est *anti-sociale*, nous trouvons à l'intérieur de ces groupes des enfants qui s'opposent à un état social existant qui ne convient ni à leur tempérament, ni à leur caractère. Ils s'insurgent contre cet état de fait en essayant de nuire directement à celui qui est considéré comme la cause d'une situation déprimante pour eux, ou en transgressant les règles établies qu'ils refusent de suivre. Ces groupes prennent parfois l'allure de bandes.

Les bandes

Alors que le groupe peut se réduire à quelques membres, la bande est composée d'un nombre important d'enfants recrutés

dans les sections de grands ou les cours préparatoires de garçons annexés à des écoles maternelles. Les activités de la bande sont toujours violentes ; dans certains cas, elles peuvent faire naître des sentiments qui s'opposent de façon constante et durable à une vie collective sereine. Le chef de la bande a souvent des adjoints, plus intelligents que lui, parfois, qui le servent, l'épaulent, le remplacent le cas échéant, mais s'effacent devant lui, reconnaissant son autorité et la faisant respecter par tous. La bande a longue vie, puisqu'on la retrouve à l'école primaire, avec une malfaisance atténuée ou accrue suivant les cas.

« Les bandes se sont toujours constituées aux cours préparatoires avec prédominance des élèves du cours préparatoire fort. Il s'agit donc d'enfants de plus de 6 ans, mais les garçons les plus débrouillés, les plus forts de la section des grands y sont admis. Il est à remarquer que les enfants les plus grands et les plus vifs du cours préparatoire faible sont acceptés dans la bande sur un pied d'égalité absolue, tandis que ceux de la section des grands sont tolérés plutôt que véritablement intégrés. Il y a deux ans, deux bandes désignées par le nom du chef ont dominé la vie de l'école. Elles organisaient pendant les récréations des jeux violents qui interdisaient la cour aux petits ; il y eut de nombreux règlements de comptes pour un crayon pris, une règle qu'on avait refusé de prêter, etc. Les enfants qui ne faisaient partie d'aucune bande avaient néanmoins recours à l'une d'elles, lorsqu'ils se trouvaient en situation de défense : « je te ferai attaquer par la bande à H... »

Un exemple détaillé va nous aider à saisir la vie d'une bande (enfants de 5 à 6 ans).

« L'an dernier, dans ma classe, s'est constituée au début du 2^e trimestre, une bande très puissante, formée uniquement de garçons de la classe, à l'exclusion des plus jeunes et des plus indépendants (18 sur 24), ces derniers d'ailleurs se joignant parfois au groupe au cours d'une démonstration particulièrement spectaculaire (expédition, défilé).

La plupart de ces garçons se connaissaient depuis l'année précédente, plusieurs des mamans se rencontrant au square, mais je pense que les raisons de leur groupement résidaient dans leur commun amour du bruit et de la violence, dans un même

besoin de défense physique, dans une imagination vive s'alimentant aux mêmes sources, dans un même entrain. La personnalité du chef, autour duquel gravitaient quatre ou cinq enfants, a puissamment aidé la constitution de la bande. Pourtant, elle n'a pris toute sa force que le jour où elle s'est donné un nom. Une des mamans s'étant plainte que son fils devenait de plus en plus « pirate », je crus devoir en dire un mot en classe. L'effet ne fut pas celui que j'escomptais. Avec exaltation, tous se reconnurent et se déclarèrent pirates à leur tour. « La bande des Pirates » était née, avec son chef Paul qui s'affirma le même jour. A vrai dire, il était reconnu de tous depuis un certain temps déjà. Paul était toujours suivi — non assisté cependant d'un fidèle adjoint, François. En l'absence de Paul, il est à noter que le rôle de chef n'a jamais été tenu par François, mais par un troisième personnage, Jean-Pierre, également doué comme meneur, mais très docile sous les ordres du chef.

La bande a conservé sa structure et sa force toute l'année. Elle a continué à exister à l'école primaire, mais sous une autre forme. La bande primitive dont le chef Paul et quelques-uns de ses membres sont passés au cours élémentaire s'est trouvée scindée en deux : la bande des Pirates avec Paul et de nombreux garçons du cours élémentaire, à laquelle s'est opposée une bande de dissidents forcés constituée par les enfants restés au cours préparatoire.

L'instinct batailleur et rusé des Pirates se développant de plus en plus, les faibles se sont fortement organisés pour se défendre et probablement contre-attaquer, puisque les Pirates durent finalement aller chercher refuge auprès du maître. Il fallut prendre des mesures énergiques pour faire cesser les activités belliqueuses des deux bandes. »

Durée des groupements enfantins

Tout au long des exemples cités, nous avons constaté que la durée des groupements enfantins est très variable. Si elle dépend en partie des facteurs qui président à la constitution du groupe, elle est également déterminée par le jeu des circonstances. Il

semble que nous puissions distinguer les groupements éphémères et les groupements durables.

Les groupements éphémères ont une durée de *quelques instants* : un avion qui survole la cour, un pigeon qui se pose au sol, un ouvrier qui pénètre dans le préau, il n'en faut pas davantage pour que des enfants s'assemblent, s'agrègent.

Ces groupements peuvent aussi durer le temps *d'une récréation* : le jardinier qui soigne les plantations, les élagueurs qui coupent les branches des arbres, le plombier qui répare une conduite d'eau groupent immédiatement les enfants autour d'eux. Un enfant courant à travers la cour et scandant la ritournelle bien connue : « Qui veut jouer à... » recrute toujours un certain nombre d'enfants qui constituent un groupe de jeu.

Enfin les groupements peuvent durer *quelques jours*. Il s'agit surtout d'enfants rapprochés par des jeux provoqués par un événement qui a frappé les imaginations et dont on parle beaucoup aussi bien en famille que dans la rue ou en classe : la guerre, le défilé du mardi-gras, les pompiers, un défilé militaire, la parade du cirque, ou une situation empruntée à un récit, à un film, au thème de vie. Il y a dans l'adoption de ces jeux une sorte de mode à laquelle les enfants se plient. Mais après un engouement très vif, on constate une lassitude qui entraîne la désagrégation du groupe.

La plupart de ces groupements éphémères ont une cause fortuite et passagère. En réalité, ils ne sont que la juxtaposition d'enfants que n'unit aucun lien véritable, mais attirés, rapprochés par une curiosité d'un moment, par un même intérêt fugitif. Le groupe est illimité. Constitué spontanément, il reste ouvert à qui veut s'y intégrer. Il se dissocie aussi naturellement qu'il s'est formé quand la cause qui en a provoqué la formation disparaît.

Lorsque ces groupes éphémères sont voulus, leurs caractères changent. Ils sont alors organisés, même sommairement, exigent que des rôles soient distribués, acceptés et tenus correctement. Mais formés à l'occasion d'un intérêt commun ou d'un sentiment collectif, ils ne peuvent avoir qu'une durée limitée. Dès que l'intérêt diminue, que le sentiment s'affaiblit, les enfants s'éparpillent, le groupe se dissout.

Par contre, nous trouvons *des groupements durables* ; leur vie se maintient pendant plusieurs saisons, une année entière, toute la scolarité parfois, y compris celle de l'école primaire.

« Autour de Thierry se sont groupés pendant toute l'année, Philippe, Armand, Patrick, Jean-Pierre. Ils jouent aux bandits, aux Indiens. L'accessoire préféré est leur cache-nez dont ils se servent pour en faire une coiffure ou un lasso. »

« Marie-Thérèse, Jeannine, Ginette, Jeanne, maintenant à l'école primaire et âgées de 111 ans continuent à se grouper comme à l'école maternelle. Les garçons qui appartenaient à ce même groupe à l'école maternelle sont eux aussi groupés à l'école primaire. »

Ces groupes durables sont formés par relations de voisinage, par communauté d'habitudes, par affinité. Ils sont toujours voulus. Nous nous trouvons donc en présence d'une forme évoluée du groupe dans laquelle les membres dépendent les uns des autres, dans laquelle chacun ayant un rôle à jouer, on exige de lui certaines qualités (rapidité, résistance, obéissance, fidélité). Ils sont liés solidement les uns aux autres par une solidarité, fruste dans sa forme, mais réelle. Ils deviennent parfois de véritables groupes de coopération, exigent l'obéissance à des règles qui ne sont pas toujours exprimées, mais qui, tacites, n'en sont pas moins impérieuses (ne pas désorganiser le jeu, obéir au chef, faire le mieux possible ou le plus possible de sottises).

Structure des groupes

La distinction des groupes de garçons et de filles est très marquée chez les grands dont les intérêts commencent à différer selon le sexe. Elle est moins nette chez ceux de 4 à 5 ans.

Groupes composés uniquement de filles Il y en a évidemment dans toutes les écoles et la raison en est simple : les fillettes ne se mêlent pas aux garçons, car elles goûtent peu les jeux violents, parfois dangereux, les bagarres qui plaisent à la plupart des garçons. En général, elles n'aiment pas se salir, se sentir décoif-

féés. A remarquer que ces groupes de filles se composent d'un tout petit nombre de membres (3 à 5).

« Les filles forment plusieurs petits groupes, indépendants les uns des autres, ayant chacun sa physionomie particulière, ses jeux différents. »

Certaines institutrices notent même que les filles forment plutôt des « couples », leur goût du papotage, des petits commérages, le besoin d'affection et de sympathie les invitent à former de petits cercles et à s'y enfermer. Il semble que souvent ces groupes de fillettes soient organisés en « communauté », chacune prenant sa part d'initiative dans l'action concertée.

Groupes composés uniquement de garçons : Très fréquents. Les groupes varient en importance numérique : de 3 à 4 jusqu'à 18 et 20 garçons. Ils sont généralement batailleurs, bruyants et n'aiment pas mêler les filles à leurs jeux. Il y a parfois chez eux un certain mépris pour les filles qu'on n'a sans doute guère valorisées dans leur entourage familial, la crainte aussi d'avoir à modifier leur comportement, à réfréner leur brutalité, donc à se contraindre. Peut être un sentiment plus vif de camaraderie chez les garçons que chez les filles explique-t-il que les groupes de garçons soient plus fréquents que les groupes de filles et numériquement plus importants.

Il semble que deux formes apparaissent :

— le groupe est composé d'un chef et de comparses. On attend tout du chef, toutes les initiatives lui reviennent, on lui obéit.

— le groupe forme équipe : tous sont égaux, le rôle de chef appartient à celui qui, suivant les jours, prend l'initiative du jeu.

La structure prise par le groupe apparaît invariable tout au long de la durée du groupe, tout au moins le groupe ne change-t-il pas dans sa forme générale, mais il peut varier dans le nombre et la hiérarchie de ses membres.

En effet, il se peut que le nombre des enfants varie : certains peuvent s'intégrer au groupe à l'occasion d'un jeu, par exemple, au cours d'une ou de plusieurs récréations, par contre certains peuvent le désertier provisoirement. Mais il y a toujours un *noyau fixe* dont le meneur habituel fait partie, qui assure la pé-

rennité, la permanence du groupe. La présence ou l'absence de membres que nous pourrions appeler *temporaires* est secondaire. Ce qui donne son unité, sa force, sa vie au groupe, c'est le petit noyau formé autour du chef. Parfois même, autour de ce noyau fixe et des membres temporaires viennent s'agréger ceux qui, occasionnellement constituent les spectateurs des prouesses du groupe, qui admirent les performances, qui, s'il le faut, peuvent grossir un défilé ou un cortège. Ils changent continuellement. Qu'importe ! Le groupe ne s'en soucie pas, même s'il apprécie leur présence ou leur concours. En réalité, ils ne comptent pas en tant que membres du groupe. Ils constituent la foule anonyme qui peut augmenter la puissance et l'efficacité du groupe, mais ne saurait influencer sur sa vie propre.

Quelques institutrices ont considéré le cas des enfants qui arrivent en cours d'année et qui ont 5 ans et plus. Que font ces enfants en face des groupes constitués ? Cela dépend. Les uns restent isolés, d'autres forment de petits groupes entre eux ; il est rare qu'ils puissent entrer dans un groupe déjà formé et y jouer un rôle.

Groupements mixtes : Ils sont moins rares qu'on ne pourrait penser. Ils sont composés généralement d'un petit nombre d'enfants et apparaissent avec des structures différentes.

Il y a un nombre à peu près égal de garçons et de filles ; ces groupes se livrent à des jeux dans lesquels, les enfants peuvent tenir, les uns et les autres des rôles d'égale importance,

La famille : avec le papa, la maman, les enfants.

La visite du docteur à un malade, avec l'infirmière.

Le jeu du train, de cache-cache, de l'avion.

Les rondes chantées.

Une fille est intégrée à un groupe de garçons : Dans ce cas, la fillette peut être considérée par ses camarades à l'égal d'un garçon, elle partage alors les jeux violents du groupe.

« Une seule fillette Paulette dédaigne assidûment chez nous, la compagnie des filles pour se joindre aux garçons. Ils la traitent en égale. Elle court, lutte, saute avec eux, recherche comme eux le plaisir du risque. »

La fillette peut aussi jouer un rôle déterminé, féminin ou non, dans le jeu organisé par les garçons.

« Un groupe de moyens (3 enfants de 4 ans) ont admis une fille dans leur groupe pendant toute une année. Ils jouent aux pompiers, aux soldats. Elle est toujours l'infirmière. Elle ne court pas avec eux, mais reste dans un coin de la cour où les garçons lui amènent les blessés. »

« Un groupe de garçons de 5 ans joue aux cow-boys. Le jour où il y a une attaque dans le camp, ils vont chercher Josette pour soigner les blessés. » Il s'agit donc ici d'une présence intermittente, réglée par les nécessités du jeu.

Enfin, un garçon est intégré à un groupe de filles : Il s'attribue généralement un rôle de premier plan.

« Gilles 5 ans, très intelligent, aimable, affectueux, joue depuis le début de l'année avec 4 petites filles de 5 ans. Ou bien ce sont ses filles, ou bien ses élèves. »

Parfois cependant, le garçon se trouve sous la domination des filles. Tout dépend de son caractère et du niveau de son développement.

« Quelques garçons, un peu mous, pas très développés, se mêlent parfois aux filles. Ils se laissent alors docilement guider par celles-ci qui les commandent sans discrétion et vont jusqu'à les malmener. »

Enfin, nous rencontrons le cas du garçon doux, calme, comme nous avons rencontré celui de la fille aux manières garçonnières.

Tous ces exemples vous montrent la variété de structure des groupements d'enfants, comment jouent le caractère, les tendances des membres qui les composent. Nous devinons l'influence déterminante du milieu.

Le chef

Le groupe n'existe que s'il a un chef. « Non seulement, chaque groupe a un chef, mais c'est la personnalité du chef qui marque le groupe et le fait vivre. »

Il est rare que le chef soit choisi par le groupe ; en réalité, il s'impose, servi par les circonstances, ses qualités physiques, intellectuelles ou de caractère. « Les enfants ne choisissent pas de chefs. Ils acceptent ceux qui s'imposent. »

Il semble qu'on puisse distinguer deux sortes de chefs : l'organisateur de jeux qui peut n'avoir aucune autorité en dehors des jeux et le véritable chef reconnu pour tel en toutes circonstances et par tous.

L'organisateur de jeux est celui qui est doué d'assez d'imagination pour concevoir le jeu et en déterminer les modalités, assez de volonté pour imposer les règles à tous, assez de force et de rapidité pour se montrer supérieur aux autres dans la compétition, assez d'autorité naturelle pour punir, à l'occasion, les récalcitrants. Nous pouvons même noter, à travers certains exemples, l'influence que déjà, prend la parole entraînant du chef, sur le groupe.

« Un groupe de 8 enfants de 5 à 6 ans a une vie durable. L'un des 8 au cours des compétitions s'est révélé plus rapide à la course, plus fort dans les batailles. Il est admis peu à peu comme meneur habituel, il a l'initiative des jeux. Il est très admiré des membres de son groupe dont certains se plaignent pourtant fréquemment de sa brutalité.

L'autorité du meneur est incontestée. Chaque membre du groupe lui est soumis et subit sa loi. Une institutrice fait remarquer que parfois cette autorité est le seul lien entre les membres du groupe ; mais elle est limitée aux jeux, c'est-à-dire à une activité où sa supériorité est réelle et en impose à tous. On la reconnaît, on s'incline devant elle, on l'admire.

Mais s'il arrive que le chef se montre inférieur à la tâche qu'il a assumée ou que ses camarades lui ont confiée, son prestige disparaît en même temps que son autorité.

« Au début du jeu, les enfants confondent dans un même enthousiasme le chef et le jeu, mais s'il y a confusion ou désaccord, le chef perd son prestige et est facilement remplacé par un rival. »

Ainsi, dès qu'ils tentent de sortir de l'anarchie et de l'indisci-

plins, dès qu'ils essaient de s'organiser en groupes, les enfants ne conçoivent que la soumission à un seul chef. Celui-ci a toute autorité, il décide et tranche, on lui obéit, du moins dans les instants où le groupe se manifeste par des activités de jeu. Mais si le chef a la moindre défaillance, il est impitoyablement rejeté.

Le chef véritable : A côté de l'organisateur de jeux, à l'autorité incontestée, mais limitée, il y a de véritables chefs qui non seulement organisent et dirigent les jeux, mais qu'on admire au point d'essayer de les imiter, auxquels on a recours chaque fois qu'on est embarrassé, maltraité, attaqué.

« Paul était toujours à l'avant dans tous les exercices violents, bruyants. Il savait attirer et maintenir l'intérêt de ses camarades en racontant, en classe en particulier, un fait auquel il avait assisté, une aventure dont il avait eu connaissance. Son autorité était telle que ses camarades copiaient leur attitude sur la sienne ; cette autorité qui a été durable s'est exercée en classe comme en récréation ; mais elle était naturellement plus marquée pendant les jeux et les exercices physiques. »

Parfois, cette autorité s'établit non seulement sur les membres du groupe, mais sur l'ensemble de la classe ou de l'école. Il arrive même qu'elle franchisse les limites du milieu scolaire.

« Un des enfants de la section des grands, Claude, est le chef de tous. Si quelque dispute s'élève, si une bataille s'engage, on va chercher Claude qui impose sa punition (correction, séparation des antagonistes, reproches). Si un enfant se sent trop faible devant un adversaire, il dit : « Je vais te faire attaquer par Claude. » Cette autorité du chef passe les murs de l'école. Ainsi lorsque Jeanne a quelques difficultés avec son père ou sa mère, elle les menace : « Je te ferai attaquer par Claude. » Cependant, elle ne joue jamais avec ce garçon qui n'est d'ailleurs pas dans sa classe. »

Dans les rapports que nous possédons, il n'est pas question de filles chefs de groupes. Une directrice fait même remarquer que dans les petits groupes qu'elles forment, les filles prennent une part égale d'initiative et de responsabilité. En réalité, elles exercent surtout leur autorité sur les petits qu'elles dominent et auxquels elles imposent leurs soins, leurs gâteries, leurs jeux.

Comme nous n'avons aucun portrait de fille, chef de groupe, nous ne pouvons parler de ce cas qui doit pourtant se produire.

Si nous analysons les exemples que nous possédons, il nous est possible de déterminer quelques-unes des qualités qui font les chefs dans les sociétés enfantines. Certes, le chef s'impose souvent par ses qualités physiques : taille, force, prestance ou beauté.

« Daniel est un grand et solide garçon et même un beau garçon, avec de grands yeux et un joli sourire. »

Cependant, on voit aussi des enfants médiocrement doués au point de vue physique réussir à s'imposer et à grouper autour d'eux de nombreux camarades. « Gérard n'est pas très grand, il est beaucoup trop maigre ; il a un visage trop fin pour être apprécié des enfants et il est affligé d'une infirmité qui pourrait éloigner de lui ses camarades. Or, il est chef de bande. »

Par conséquent, d'autres facteurs que physiques entrent en ligne de compte. En effet, le chef s'impose aux enfants par ses qualités d'intelligence et de caractère : intelligence qui prévoit et organise et qui n'est pas forcément l'intelligence scolaire, goût de l'action qui donne au groupe le sentiment de son existence et de ses pouvoirs, entrain qui se communique à tous et leur fait donner le meilleur d'eux-mêmes, volonté qui impose non seulement les règles du jeu, mais certaines règles de conduite dans le groupe et vis-à-vis des autres, sens de la justice, une justice sommaire et distributive. Parfois, la position sociale de la famille peut augmenter ou consolider le prestige du chef, elle ne le détermine jamais. « Daniel appartient à une famille très aisée, riche même. Il a non seulement le nécessaire, mais le superflu, ce qui lui donne une certaine supériorité sur ses camarades moins favorisés. » Si nous voulons nous résumer, nous dirons que des qualités physiques, intellectuelles et de caractère sont « l'apanage du chef » et il serait faux de croire que dans les sociétés enfantines le pouvoir appartient uniquement et exclusivement aux forts. Si l'initiative, l'audace et l'entrain suffisent généralement au meneur de jeu dont le pouvoir, à la merci d'un revirement d'opinion, ne se maintient que par son habileté à le préserver, l'autorité du chef véritable est plus complexe. Elle s'appuie sur la durée et la stabilité même du groupe. Celui-ci

sent sa force et il demande au chef d'incarner cette force et ses aspirations, obscures sans doute, mais réelles. Il s'identifie au chef, il reconnaît en lui toutes les qualités qu'il voudrait avoir, il se sent d'autant plus puissant, plus avisé, plus sûr de triompher que son chef présente plus de qualités. Les membres du groupe admirent le chef sans réserve et une part de cette admiration rejaillit sur chacun d'eux. Dans ces conditions, la soumission est facile. Sous l'impulsion du chef, et l'imitation jouant, les enfants font ensemble ce qu'aucun d'eux n'aurait pu accomplir seul, chacun se sent, mêlé aux autres et soutenu par son chef, plus fort, plus hardi, plus habile et en éprouve de la fierté ! Si le chef n'a de puissance que par le groupe, le groupe n'a de valeur et d'efficacité que par le chef. C'est lui qui donne vie au groupe, lui imprime son caractère propre (groupe de jeu, d'attaque, de défense, groupe destructeur), c'est lui qui sait tirer parti des qualités personnelles de chacun des membres du groupe et les exploite au bénéfice de tous. Ainsi, « le pouvoir du chef dépasse sa forme primitive qui est d'assujettir ». Il est déjà organisation, il met tout en œuvre pour maintenir l'unité et la vie du groupe, pour en assurer le triomphe. Aussi, comprend-on sans peine l'attachement des enfants au chef, leur besoin de lui manifester leur affection par de menus cadeaux, par une obéissance totale, quelquefois par une véritable servilité. On comprend aussi que le chef puisse abuser de son pouvoir et qu'il glisse parfois à un autoritarisme sans mesure lorsqu'il ne trouve pas dans le groupe le contrepoids salutaire de quelques enfants à la personnalité déjà marquée.

Relations entre les groupes

Comment les groupes enfantins coexistent-ils ? Ont-ils des relations de groupe à groupe ou s'ignorent-ils ? Sur ce point, nous pouvons faire les remarques suivantes :

Les groupes peuvent n'avoir qu'indifférence les uns vis-à-vis des autres. Chacun a dans la cour délimité un espace dont il désire profiter et généralement il s'y tient. Même lorsque des incursions se produisent hors de cet espace, elles ne sont pas de

longue durée et le groupe revient toujours à son coin de cour et y organise ses jeux.

Une rivalité occasionnelle peut opposer deux groupes. Parfois deux groupes peuvent s'affronter dans une compétition ou une bagarre voulue. Course qu'un des groupes essaie de gagner, bataille pour la possession d'une aire de jeu, ou pour la conquête d'un accessoire auquel on attache du prix, attitude agressive d'un groupe de garçons envers un groupe de filles dans la mesure où les filles se passent des garçons dans leurs jeux, autant d'occasions de s'affronter. Mais ces rivalités occasionnelles ne sont pas tellement fréquentes et si elles peuvent amener une bataille en groupes, elles se résolvent aussi par le recours à la maîtresse, toute désignée dans l'esprit des enfants, pour trancher le différend qui a surgi.

Une rivalité constante et durable peut s'établir entre deux groupes. On la rencontre là où les groupes sont fortement organisés et ont un chef à la personnalité déjà marquée : chez les enfants de 5 à 6 ans et surtout dans les cours préparatoires de garçons.

« J'ai observé pendant toute l'année, la rivalité de deux bandes de garçons de deux grandes sections parallèles. A l'origine, les groupes étaient formés de part et d'autre d'enfants intelligents qui ont ensuite cherché du renfort chez les « bagarreurs ». La récréation était devenue pour eux l'occasion d'une petite guerre. Chaque groupe essayait de se rendre maître d'un coin de la cour et en interdisait l'approche au groupe adverse. »

« Pendant l'année 1951-52, j'ai observé et subi l'existence de deux bandes dans un cours préparatoire de garçons, annexé à une école maternelle. Une des bandes s'était constituée pour l'attaque, l'autre pour la défense. Ces deux bandes ont duré toute l'année et sont restées constituées à l'école primaire, mais leurs manifestations ont eu moins de virulence, car ces grands de l'école maternelle se sont trouvés tout à coup ramenés au rang de petits par rapport aux autres élèves et ils n'ont plus osé se livrer à leurs violences habituelles.

La première bande comprenait à peu près la moitié de l'effectif total de la classe. A des enfants qui habitaient tous le même

immeuble, venaient s'en ajouter deux ou trois recrutés parmi ceux qui allaient jouer sans surveillance le long du canal ou qui traînaient dans les rues. La deuxième bande comptait tous les autres, à l'exclusion de quelques-uns qui avaient réussi à faire respecter leur droit d'être neutres.

Pourquoi ces deux bandes s'étaient-elles formées ? A l'origine, il y a eu la rivalité de deux enfants : Daniel et Gérard, l'un Daniel se montrant supérieur à l'autre dans le travail, ce que Gérard n'a pas accepté. C'est donc autour de Gérard, blessé dans son orgueil que s'est constituée la première bande. Son but ? Essayer d'atteindre Daniel, le diminuer par tous les moyens, le rabaisser en l'empêchant de conserver sa réputation de bon élève ou en le dépassant de quelque manière. La deuxième bande s'est formée autour de Daniel qui avait besoin de se défendre et qui a su rallier ses camarades autour de lui. La première bande était pleine d'animosité et ses membres savaient se servir — en raison d'une longue habitude — de leurs poings et de leurs pieds. La deuxième bande essayait d'humilier l'adversaire en la personne du chef, de montrer en quel mépris elle le tenait, mais savait, à l'occasion, fort bien résister aux coups. La lutte fut constante, franche ou hypocrite suivant les cas, se traduisant par des bagarres violentes ou de simples joutes verbales. Les descentes et les montées d'escaliers offraient de nombreuses occasions d'attaques sournoises. Les récréations auraient été entièrement occupées par des batailles généralisées sans mon intervention. Parfois même, petits frères et petites sœurs subissaient les sévices du groupe adverse, ou bien interdiction leur était faite de jouer avec les adversaires ou d'accepter des friandises, interdiction qu'on faisait respecter au besoin par des coups. Même en classe, la lutte continuait, silencieuse et perfide, donnant lieu à des actes isolés : pieds qui se tendaient brusquement pour faire tomber l'adversaire passant à proximité, tache d'encre s'égarant sur une page particulièrement soignée, etc.

Bref, l'hostilité des deux groupes a créé, tout au long de l'année, une atmosphère pénible et démoralisante. »

Dans ce dernier exemple, nous remarquons que la bande est assez fortement constituée pour que des actes hostiles aient lieu isolément. Chacun se sent donc solidaire des autres, en tous

lieux, en toutes circonstances, même lorsque la bande est dissociée et que ses membres échappent à l'influence directe du chef. Nous dépassons largement le niveau de l'école maternelle où les enfants ne se sentent membres du groupe qu'au moment où ils sont dans le groupe, dominés par le chef et gagnés par l'imitation.

Nées d'un incident fortuit, d'un échec subi par l'un des groupes et mal supporté, du sentiment d'une infériorité physique ou intellectuelle chez l'un des chefs, d'une jalousie ou d'un désir de possession d'un bien matériel, du besoin d'affirmer sa supériorité, ces rivalités durables peuvent s'accompagner de nombreuses manifestations de violence, devenir une cause permanente de danger pour les enfants, créer dans la classe ou dans l'école un climat défavorable à la vie collective.

Rôle de l'école maternelle dans la socialisation des enfants

Ainsi l'école, en mettant en présence des enfants qu'elle soumet à des conditions communes de vie permet et favorise leur rapprochement ; elle rend possible l'apparition de groupes dont la formation est subordonnée à un début de socialisation des enfants. La constitution même de ces groupes, leur stabilité et l'organisation de leurs activités sont un véritable apprentissage de la vie sociale, au niveau même des enfants, en dehors de l'influence directe de l'adulte.

L'éducation a-t-elle à se préoccuper des faits que nous venons de décrire ? L'école maternelle peut-elle intervenir pour aider les enfants à se socialiser ! « Dans nos sociétés civilisées d'aujourd'hui, l'éducation qui se propose de former l'individu ne peut manquer de tenir compte de ce fait que l'individu doit s'intégrer à la société », devenir capable de lui donner le plus possible, capable par la même occasion de recevoir d'elle le plus possible. Elle ne peut rester indifférente devant ce problème de la socialisation qui, suivant la manière dont il est résolu, peut marquer si fortement les enfants. L'école maternelle doit s'en

préoccuper d'une part, pour éviter au nouveau venu d'éprouver une anxiété qui risque d'empêcher, ou de retarder son intégration au milieu scolaire, d'autre part pour tenir compte dans l'organisation de la vie journalière de la tendance qu'ont les enfants à se grouper dès que les premières attitudes sociales sont établies. Rôle actif qui aboutit à créer des conditions favorables à la socialisation rapide et facile des enfants, rôle qui ne peut avoir son plein effet que si la famille a d'abord rempli correctement le sien vis-à-vis de l'école et de l'enfant.

Conditions qui dépendent de la famille. La famille peut beaucoup pour que l'entrée à l'école maternelle ne constitue pas une situation traumatisante pour l'enfant, surtout pour l'enfant jeune ou l'enfant unique. Il faudrait :

— présenter l'entrée à l'école comme une joie, comme une sorte de promotion qui grandit l'enfant à ses propres yeux et l'engage vers sa condition nouvelle.

— avoir, par une éducation bien comprise, préparé l'enfant à la vie qui l'attend, c'est à dire l'avoir habitué à se suffire à lui-même pour les menus actes de la vie journalière, à savoir se passer pendant quelques heures de la présence de la mère, à supporter, sinon à rechercher le contact d'autres enfants, enfin à s'exprimer de façon à être à peu près compris de tous.

— retarder de quelques jours l'entrée des nouveaux à l'école, surtout quand il s'agit d'enfants tout jeunes ou qui posent des problèmes d'ordre affectif. Une rentrée retardée soustrairait les enfants à la foule qui envahit l'école le premier octobre, elle leur éviterait la détresse qui ne peut manquer de s'emparer d'eux, alors que la directrice et les institutrices requises par des tâches multiples ne peuvent s'occuper, comme il faudrait, des nouveaux qui se sentent ainsi abandonnés. Il est plus facile de les entourer, d'essayer de les comprendre, de faciliter leur intégration lorsque l'école a pris sa physionomie normale.

— éviter de laisser, dès le premier jour, un nouveau à la cantine et à la garderie. La durée de l'éloignement de la mère et de la maison est trop grande pour être supportée sans malaise.

— respecter les heures de sortie, afin de ne pas laisser

l'enfant dans une attente anxieuse qui devient de plus en plus insupportable au fur et à mesure que les locaux se vident de leur population enfantine.

Ces conseils simples et pratiques, d'application facile, devraient être donnés aux mamans par les directrices, dans l'intérêt même de l'enfant.

Conditions qui dépendent de l'école.

L'école doit être accueillante dès la première heure : Les locaux doivent être prêts à accueillir les enfants dès le matin du 1^{er} octobre. C'est à dire que non seulement la propreté en a été assurée, le mobilier ciré ou peint, mais que le cadre d'une vie active et joyeuse a été créé : plantes vertes, feuillages, fleurs, poissons rouges dans leur bocal, gravures et dessins sont en place. Ainsi des sollicitations sont offertes dès l'abord aux enfants qui doivent pouvoir s'intéresser à ce qui les entoure, admirer, se poser des questions, avoir envie de participer à une vie qu'ils pressentent et échapper ainsi à la tristesse qui ne manquerait pas de les gagner si on n'offrait à leurs regards que les murs nus de locaux sans âme.

La vie des enfants doit être organisée immédiatement : Il faut savoir ce qu'on va faire des enfants dont l'arrivée s'échelonne parfois sur une heure, le matin de la rentrée. La répartition prévue, préparée à l'avance doit permettre d'intégrer rapidement les enfants dont beaucoup, ne l'oublions pas, ne savent pas dire leur nom, ou ne peuvent le dire, sous l'effet d'une émotion paralysante, au groupe qui leur convient et de les remettre au fur et à mesure de leur arrivée à leur institutrice. Nous voudrions insister sur le rôle de l'institutrice en ces premiers instants de présence des enfants à l'école. Elle représente pour les nouveaux la sécurité ; elle doit donc être tout de suite accessible, disponible ; elle doit avoir une attitude d'accueil véritable, un élan vers celui qu'on lui envoie. Si elle est nouvelle dans l'école, nouvelle dans la fonction peut-être, et qu'une angoisse, toute pareille à celle des enfants, l'étreigne, elle doit se dominer à tout prix, ne pas laisser son anxiété rejoindre celle des enfants. Elle doit avoir pour chacun un mot gentil, une caresse, un regard

qui comprend et un sourire qui apaise. Elle ne s'attardera pas dans le préau trop vaste pour un véritable accueil, à moins qu'on n'y ait aménagé des « coins d'accueil », mais elle emmènera très vite son groupe même incomplet loin de la foule, du bruit, des allées et venues. Mais l'entrée en classe est précédée du passage au vestiaire et ce moment peut être également périlleux et créer inquiétude et angoisse. En effet, les nouveaux hésitent à abandonner dans un lieu inconnu ce qu'ils considèrent comme un prolongement d'eux-mêmes, à se séparer de vêtements qu'ils ne sont pas tellement sûrs de retrouver après tout. Et le passage aux W.C. est encore plus angoissant ! Les nouveaux, les tout petits surtout peuvent être saisis d'une véritable panique lorsqu'ils doivent s'en remettre à une personne étrangère et à des mains pressées pour des soins que jusqu'ici la maman se réservait. Tout à une extrême importance et il faut interpréter correctement les réactions enfantines pour ne pas commettre d'erreurs.

L'entrée en classe peut faciliter les choses et apaiser les angoisses si elle crée des situations rassurantes. Il ne faut pas séparer les enfants qui se connaissent ou qui se sont rapprochés spontanément. Ils ont besoin de s'appuyer l'un sur l'autre, de s'encourager mutuellement. Et il est bon de confier un nouveau tout à fait isolé à un ancien, au courant des habitudes de l'école et des rites de la vie collective. Surtout qu'on prenne garde de ne pas priver l'enfant du petit objet qu'il a apporté et qui représente la maison avec tout ce que cela signifie pour lui. Cet objet qu'il tient serré dans sa main ou qu'il glisse dans sa poche lui permet de se rassurer peu à peu, de ne pas se sentir seul. Il y a recours en particulier dans les minutes de détresse. Il s'en détache dès qu'il se sent en sécurité dans l'école.

Les dimensions des salles d'exercices peuvent impressionner défavorablement les nouveaux et leur donner un sentiment de faiblesse, de solitude et d'abandon qu'on peut éviter, en faisant connaissance d'emblée avec le local, en en faisant le tour, tous ensemble, afin de se rendre maîtres de l'espace, en s'arrêtant devant ce qui doit être connu ou admiré, en faisant des projets de modifications et d'embellissements. Cette prise de possession des lieux et des choses, superficielle sans doute est néanmoins

suffisante pour rendre rassurant le premier contact. La connaissance mutuelle de ceux qui vont vivre ensemble durant des mois va de soi. Chacun sort de l'anonymat gênant, dit son prénom quand il le peut, la maîtresse intervenant quand il le faut. Et on imagine sur l'heure un jeu amusant à propos des prénoms. Pour marquer qu'on fait partie de la même classe, qu'on se serre autour de la même maîtresse on fait choix d'un signe distinctif, symbole facile à interpréter et qui est la marque visible de l'appartenance à un groupe. Véritable signe de ralliement, il rassure les inquiets et les craintifs.

Dans cette première joie commune qui vient d'un accord entre soi et le milieu, entre soi et les autres, les enfants sont prêts à participer à la vie de la classe. Que l'institutrice en profite, qu'elle ne laisse pas les imaginations s'enfuir vers la maison mais sans rompre le rythme et l'élan qu'elle a donnés, qu'elle propose des jeux, des occupations, qu'elle accueille les intérêts qui s'expriment. Ainsi les enfants entrent naturellement, l'imitation et la suggestion aidant, dans la vie qui va être désormais la leur, qu'en ce premier jour, la maîtresse reste près des enfants même pendant les récréations, afin qu'ils ne se croient pas abandonnés juste au moment où ils commencent à prendre confiance et à se rassurer. Dure journée que celle de la rentrée pour une institutrice maternelle, mais de son attitude dépend l'acceptation ou le refus de l'enfant de la situation nouvelle qui lui est faite.

Au cours des mois, la vie de l'enfant à l'école doit aider à sa socialisation. L'organisation générale de la vie des enfants, leurs occupations et leurs jeux doivent favoriser leur socialisation, dans certains cas peut-être la hâter. Il faut tenir compte du besoin qu'ont les enfants de se développer en tant qu'individus, de satisfaire leurs besoins, de grandir en somme, même contre les autres et de cet autre besoin qu'ils ont de se rapprocher les uns des autres. Toutes les occupations, tous les jeux libres ou dirigés qui tendent à établir un équilibre entre ces deux besoins antagonistes sont favorables à l'adaptation à une vie commune. Que par la pratique des actes journaliers à base d'imitation, l'enfant sorte peu à peu de son égocentrisme, qu'il

apprenne à considérer les autres comme distincts de lui, à compter avec eux, à s'affirmer lui-même tout en laissant les autres s'affirmer aussi. Les actes répétés, la succession régulière des occupations, la connaissance de plus en plus précise des lieux, des êtres et des choses mettent l'enfant en possession des données qui assurent et facilitent la vie commune avec ses rapports complexes. L'usage d'un matériel qui invite aux jeux à plusieurs, les responsabilités individuelles ou de groupe, le chant commun, les histoires que l'on écoute ensemble, les fêtes pendant lesquelles on est heureux de la même manière simple et naïve, tout concourt à créer des attitudes sociales de plus en plus nombreuses, de plus en plus fermes. Avec les plus grands, les tentatives de travail par groupes sont possibles. Certes la communauté de travail reste très superficielle, mais elle peut néanmoins s'établir dans certaines circonstances privilégiées. C'est ainsi qu'il peut y avoir dessin collectif, confection de maquettes, mise en place de jeux dramatiques, constructions où l'initiative des enfants se donne libre cours, où les trouvailles de l'un servent le groupe, où des actions parfois désordonnées arrivent cependant au résultat d'ensemble cherché. Les enfants commencent à entrevoir qu'on peut se grouper autrement que dans la cour, autrement qu'en dehors de la maîtresse. Nous ne pouvons guère aller plus loin à l'école maternelle, mais un grand pas vient d'être franchi.

Pour les enfants de la section des petits (2 à 4 ans) l'organisation générale de la vie se pose différemment. Individualistes par nature, enfermés dans leur égocentrisme, ces enfants ne peuvent encore prendre place dans un groupe. La sécurité leur vient d'une présence adulte proche, qui sait se faire accepter et de la familiarité avec les choses. Ce n'est que peu à peu, fort lentement pour quelques-uns qu'ils passeront d'une forme de comportement individualisé à une forme socialisée. Aussi, ce qu'il faut permettre, par l'organisation matérielle des locaux, ce sont des jeux individuels, à l'image de ceux dont ils ont eu l'habitude jusqu'ici et qu'on enrichira peu à peu. Au cours des mois, ces jeux avec jouets et matériel évolueront en jeux parallèles, puis en jeux pratiqués à 2 ou 3 (balançoires à 2, manège qu'on fait tourner à 4 ou à 6, installation de « coins » rendant possibles les « jeux de

ménage » à plusieurs), enfin jeux communs dirigés. Si la présence proche et la tendresse de l'institutrice sont indispensables, l'enfant doit apprendre à les partager avec d'autres, 2 ou 3 enfants d'abord, un groupe de plus en plus nombreux ensuite. Une des meilleures victoires de l'institutrice sera d'avoir fait accepter qu'elle appartient à tous. Les jeux en commun très simples, les comptines rythmées, les chansons alertes ou les courtes histoires, en leur procurant une même joie inclinent peu à peu les enfants les uns vers les autres et assurent leur adaptation au milieu scolaire.

Il sera bon d'éviter pour les petits, les récréations avec les grands, dans la cour commune. La foule bruyante, agitée des grands ne peut que les effrayer et ils n'osent s'élaner dans la cour qui doit leur paraître immense. Mieux vaut prévoir pour eux des récréations dans une cour qui leur serait réservée, qui n'aurait qu'une surface réduite dont ils pourraient se rendre maîtres aisément, ou dans une partie de la cour commune qu'on délimiterait de façon très apparente, afin qu'ils n'aient à leur disposition qu'un espace en rapport avec leurs moyens limités d'investigation et de conquête. Par contre à l'heure du déjeuner, on les rapprochera des grands, afin de reconstituer l'atmosphère du repas de famille : les jeunes près de leurs aînés, un petit confié à une grande fille.

Ainsi, peu à peu, les contacts se multiplient, des situations complexes sont admises, sinon comprises ; à la fin de l'année, les plus grands qui ont 4 ans ou presque sont capables de vivre près de leurs camarades, de participer à des jeux collectifs, de partager des émotions communes. Leur adaptation s'est faite sans dommage, sans heurt.

Attitude de l'institutrice maternelle en face des groupes enfantins

Il nous reste à considérer l'attitude que doivent avoir les institutrices en face des groupes enfantins. Il est rare, avons-nous dit, qu'à l'école maternelle, le groupe se constitue contre l'adulte. Celui-ci est encore indispensable, il représente la sécurité et le groupe a recours à lui, en toute confiance, dans de multiples circonstances. En raison de l'intérêt que présentent les groupes, du point de vue de la socialisation des enfants, il y a avantage non

seulement à laisser les groupes se constituer, mais à favoriser leur formation. Incliner les enfants vers certaines attitudes sociales qu'ils adoptent par imitation d'abord, de façon plus consciente à partir de 5 ans, c'est favoriser indirectement la formation de groupes. Habituer les enfants à travailler côte à côte, en s'intéressant peu à peu à ce que fait le voisin, suggérer l'entraide et la collaboration pour certains travaux, créer des occasions d'émotions communes c'est contribuer directement à la formation de groupes.

Lorsque ceux-ci sont constitués, ils peuvent être utilisés au mieux de l'intérêt général. Il est habile de se servir de leur force, de leur ingéniosité, de leur adresse dans certains cas, habile aussi de les charger de missions occasionnelles ou permanentes. On peut également s'appuyer sur le chef de groupe, sur ses qualités réelles, à condition pourtant de procéder avec prudence, afin d'éviter que naissent et se développent chez lui un orgueil et un autoritarisme détestables.

Mais le problème difficile est posé par les groupes malfaisants, dont l'instinct combatif des membres est très fort et conduit à des actes antisociaux. Certaines institutrices ont avoué avoir souffert de l'existence de pareils groupes dans leur classe et n'avoir été délivrées que par leur passage à l'école primaire, passage qui a simplement déplacé le problème au lieu de le résoudre.

Certes, la présence même de ces groupes est néfaste, leurs activités sont dangereuses, leur exemple est désastreux. Ils troublent l'ordre et l'harmonie. La joie élémentaire qu'éprouvent leurs membres à donner libre cours à leur instinct combatif, les satisfactions d'amour-propre qu'ils peuvent retirer de l'étalage de leur force, le prestige qu'ils en acquièrent généralement, autant d'éléments qui assurent l'unité et la stabilité du groupe et renforcent chacun des membres dans son attitude. On peut se demander si ces enfants pourront se libérer un jour ? Il ne faut donc pas considérer ces groupes avec une indulgence amusée ou lassée, ou les subir avec irritation, mais rechercher comment agir pour les priver de leur caractère antisocial. Les moyens varieront avec les groupes. A chaque institutrice d'agir au mieux. Il est généralement vain de les heurter de front et de

lutter ouvertement contre eux par le moyen de sanctions diverses. Vain également de dissocier autoritairement les groupes ; ils se reforment immédiatement. Pourtant si une occasion heureuse de les priver de leur chef ou de quelques-uns de leurs membres les plus actifs se présente, il faut la saisir. Mais, ce qui est mieux, ce qui est seul valable, c'est de dériver l'instinct combatif du groupe, de le canaliser vers des fins louables. Reconnaître le groupe, le considérer, non comme un adversaire, mais comme un allié, et à ce titre le charger de tâches précises où sa violence, sa force se dépenseront utilement et dans l'intérêt général, rechercher toutes les occasions de le mettre en valeur, lui donner le sentiment qu'il peut être utile, bienfaisant, autant de moyens d'agir sur lui efficacement. Sans briser son unité et les qualités qui font sa force, l'aider à trouver sa place dans la société enfantine. Ne pas oublier que le choix d'un nom de groupe, véritable totem, peut influer sur la direction imprimée aux activités du groupe : ainsi la malfaisance d'un groupe de garçons violents d'une école maternelle du 16^e s'est accrue et s'est installée de façon permanente du jour où, par hasard, le nom de « pirates » fut donné aux enfants, comme s'ils avaient eu à cœur dès lors de justifier le terme qui leur était appliqué. Par contre, des groupes de garçons batailleurs et brutaux du cours préparatoire d'une école maternelle du 19^e ont dérivé leur instinct combatif vers des fins bienfaisantes, lorsque sous l'effet de récits, ils ont donné eux-mêmes à leurs groupes les noms de certains héros dont les aventures chevaleresques les avaient enthousiasmés. Il faudrait donc intervenir de manière indirecte, pour aider les enfants à concrétiser l'idéal du groupe dans un nom qui ait un contenu sensible, qui soit comme un mot d'ordre, comme une devise qui les invite à des activités compatibles avec la vie collective.

De la sorte, on fera servir les qualités réelles que dénotent les groupements pour faire l'éducation morale et sociale des enfants, de la seule manière possible à l'école maternelle : l'établissement de conduites qui ne peuvent être encore raisonnées, mais qui amènent l'enfant à réagir avec une collectivité.

Ainsi, il apparaît que l'école maternelle favorise la socialisation, non seulement parce qu'elle met des enfants en contact, mais par la manière dont elle les fait vivre. Elle les aide à sortir peu à peu de leur individualisme de bébé, à considérer un monde qui dépasse leur propre personne, à prendre conscience de leurs problèmes, et à tenir compte des droits d'autrui. Elle assure en même temps que le développement physique, mental et affectif des enfants, une adaptation sociale qui se fait dans la liberté et dans la joie.

FR. LEANDRI,

Inspectrice des écoles maternelles de la Seine.



ÉDUCATEURS et PARENTS

vous pouvez trouver dans la collection
des Cahiers de l'Ecole Nouvelle Française
le Cahier qui correspond à vos besoins

I. — GENERALITES SUR L'EDUCATION NOUVELLE

1. Les Principes de l'éducation nouvelle (F. Chatelain).
10. La Discipline dans l'éducation nouvelle (F. Chatelain).
24. Petite chronologie de l'éducation nouvelle (R. Cousinet).
28. Réflexions pédagogiques (R. Cousinet).
30. L'intérêt (R. Cousinet).
37. Le rôle du maître (R. Cousinet).
41. Les types psychologiques (Ad. Ferrière).
44. Pour une psycho-pédagogie de l'adolescence (M. Debesse et F. Jasson).
46. Les sanctions (R. Cousinet).
47. La notion de programme.
55. De l'obéissance considérée comme une vertu (R. Cousinet).

II. — LES DISCIPLINES SCOLAIRES

23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. Boutruche).
38. Pédagogie du calcul (Mialaret).
39. Les étapes de l'enseignement grammatical (J. Wittwer).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle (J. Wittwer).
40. L'explication de textes dans l'éducation nouvelle (L. Promeyrat).
9. Bêtes et plantes en classe (Ch. Martin).

- 11. L'étude sociale (R. Cousinet).
- 8. L'école du milieu (L. Lefèvre).
- 12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
- 22. La collection de timbres à l'école (M. Igot).
- 56. L'apprentissage géographique.

III. — ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

- 34. La formation de l'élève agricole (N. Yézou).
- 35. Le jeune travailleur dans la mine.
- 43. L'enseignement ménager (Ch. Grawitz).

IV. — EDUCATION ARTISTIQUE

- 4. L'utilisation des musées à l'école active (G. Dreyfus-Sée).
- 15. L'éducation musicale (R. Cousinet).
- 25. Un essai d'enseignement du destin (F. Leclerc).
- 31. La danse dans l'éducation nouvelle (M. Lecoq).

V. — POUR LES PARENTS

- 16. L'utilisation des loisirs (Y. Widmann).
- 29. Les devoirs à la maison (P. Chambre).
- 32. Au jour le jour (M.-C. Eschapasse).
- 45. Notre bilan (le langage dans la famille).
- 53. Orientation scolaire et orientation professionnelle (G. Pire).

VI. — RAPPORTS D'EXPERIENCES

- 5. Une expérience par centres d'intérêts (G. Lary).
- 6. Une école rurale belge (R. Chéron).
- 17. Une école nouvelle : La Source.
- 21. Exemple de travail libre (M.-C. Mouze).
- 48. L'internat (P. Compagnon).
- 50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. Saisse).

VII. — EDUCATION SPECIALE

- 18. Enfants déficients (Dr Hoffer et Mme Launay).
- 42. Une classe de perfectionnement (R. Chédeville).
- 52. Méthodes actives pour les jeunes aveugles (A. Dubouquet).

VIII. — FOYERS D'ENFANTS

20. Le home chez nous (Ad. Ferrière).
49. Les Foyers des jeunes travailleurs (L. Raillon).

IX. — CONSTRUCTIONS SCOLAIRES

33. L'architecture scolaire (G. Dreyfus-Sée).



VIE DU MOUVEMENT

Nous remercions ceux de nos abonnés, encore trop peu nombreux, qui ont déjà réglé le montant de leur abonnement. Nous remercions particulièrement ceux qui ont bien voulu souscrire un abonnement de soutien (1.000 fr.), nous permettant ainsi, tant que nous le pourrons, de ne pas augmenter notre abonnement normal. Et nous demandons à tous ceux de nos abonnés qui ne l'ont pas encore fait, de s'acquitter, pour ne pas nous obliger, dès le mois prochain, à des rappels qui les incommode tant que nous.

* *

Nous devons annoncer ici à nos lecteurs, un peu tardivement la bonne nouvelle que MM. V., les deux généreux amis de l'*Ecole Nouvelle Française*, avaient renouvelé leur beau geste de l'an dernier, en mettant encore cette année la même somme à notre disposition. Nous leur en avons adressé, au nom de tous nos lecteurs, nos bien vifs

remerciements. Et nous venons malheureusement d'apprendre qu'un d'eux (ils étaient 2 frères) est mort après une pénible maladie. En leur renouvelant ici notre attachement, nous adressons à celui qui reste nos condoléances les plus émues et les plus sympathiques.

* *

Notre ami et collaborateur M. J. Wittwer vient de soutenir brillamment ses thèses pour le doctorat à la Sorbonne. Il a obtenu le titre de docteur avec la mention très honorable. Nous l'en félicitons très chaleureusement. Ses thèses portaient sur les sujets suivants : *Essai sur le développement des opérations d'analyse des fonctions grammaticales Sujet, Objet, Attribut, chez l'enfant de 8 à 15 ans* (Thèse principale) ; *Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale* (Thèse complémentaire).

INFORMATIONS

Cette année marquait le cinquantième anniversaire de la première *Maison d'enfants*, fondée à Rome le 6 janvier 1907 par Mme Montessori, et ainsi le point de départ des travaux, et l'origine de la méthode de la célèbre éducatrice, qui devait peu de temps après la faire connaître par son premier ouvrage. Cet événement a été commémoré récemment à la fois en Italie et en France. En Italie, s'est tenu à Rome du 26 au 28 septembre, sous la présidence de Mme M. Jervolino,

sous-secrétaire d'Etat à l'Instruction publique, et vice-présidente de l'Association Internationale Montessori, un Congrès International (le XI^e) ayant pour thème : *Maria Montessori et la pensée pédagogique internationale*. Chez nous, a eu lieu, le jeudi 10 octobre, à l'Institut National Pédagogique, une réunion présidée par M. Mario Montessori, à laquelle ont prêté leur concours M. le Dr Berge et M. R. Gal.



NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

CARADEC, *Christophe*, essai de biographie, Paris, B. Grasset, 1956.

Quand le génial auteur de *la Famille Fenouillard*, du *Sapeur Camember* et de *Cosinus* est mort en 1945, personne ne s'en est guère ému, et je ne souviens pas que les journaux en aient parlé. Il a fallu qu'au début de l'année dernière, ainsi que nous l'avons signalé, M. Montel pense au centenaire de sa naissance, pour que l'hommage soit rendu à Colomb par tous ceux dont, au moins d'une génération à l'autre, il a enchanté l'enfance. M. Caradec lui rend dans ce volume un nouvel hommage, plus important, puisqu'il retrace la vie de ce curieux homme, de cet humoriste qui a inventé ses personnages immortels, de ce botaniste qui a écrit de savants ouvrages, de ce pédagogue qui a publié tant de manuels d'enseignement des sciences naturelles, de cet historien qui termina sa vie par des ouvrages sur Vercingétorix et la bataille d'Alésia. C'est une bien belle carrière que celle que parcourt un homme qui va du *Sapeur Camember* à Jules César en passant par l'enseignement des sciences à l'école pri-

maire. Ce long et fructueux voyage, M. Caradec le rapporte ici, dans toute sa richesse et sous ses aspects divers, en s'aidant de tous les renseignements qu'il a pu recueillir, et en confirmant ses autorités par autant de notes et une aussi complète bibliographie qu'on en voit aux dernières pages ses ouvrages les plus savants. Le livre fait vraiment honneur et à l'auteur et à celui que l'auteur a voulu honorer. Des illustrations bien choisies font reparaître ces personnages dont il faut souhaiter et assurer la conservation dans la mémoire des hommes.

R. C.

E. MEYER, *L'enseignement par groupes* (Gruppenunterricht, Worms, Ed. E. Wunderlich, 1955).

Le titre de l'ouvrage m'avait d'abord un peu inquiété. Le travail par groupe, je n'ai cessé de le répéter, ce n'est pas une méthode d'enseignement pour le maître, c'est un instrument de travail pour les élèves. Et certes M. Meyer se laisse quelquefois aller à glisser du travail par groupes à l'enseignement par groupes où le maître risque de

tenir, à mon gré, une trop grande place, et même à l'enseignement par la conversation (Gesprächunterricht) où ce risque est encore plus grand. Mais il y a pourtant à retenir de son savant ouvrage deux choses qui en font le prix, et qui font que je le recommande volontiers aux éducateurs, même après les remarquables livres de Lustenberger : la première est une exacte connaissance du sujet justifiée par une abondante bibliographie. La seconde consiste en la grande quantité d'exemples pratiques empruntés à l'expérience personnelle de l'auteur. Dans bien des cas, grâce à ces notations fidèles de questions, de rapports, de récits, de discussions, le lecteur voit vraiment vivre des enfants qui travaillent librement.

R. C.

Th. GOUIN-DÉCARIE, De l'Adolescence à la maturité, Montréal, Ed. Fides, 1955.

J'ai dit en son temps tout le bien que je pensais de l'ouvrage antérieur de notre amie Mme Gouin-Décarie : *le Développement psychologique de l'Enfant*.

Je m'excuse aujourd'hui d'être bien en retard avec elle pour redire à nos lecteurs l'intérêt, et souvent l'admiration, avec lesquels j'ai lu ce nouveau livre dans lequel elle a encore réuni des causeries radiophoniques. Ils y trouveront les mêmes qualités qui distinguaient l'ouvrage antérieur, la même simplicité, avec la même intelligence et la même pénétration. On lit le livre avec aisance, comme il est écrit, il semble que tout aille de soi, et puis, au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture, on avance dans le sujet, on découvre, avec l'aide de l'auteur, ce qu'on croyait savoir, mais qu'on savait mal ou même qu'on ne savait point du tout, et quand on ferme le livre, on s'aperçoit qu'on a beaucoup appris, et que Mme Gouin-Décarie nous permet de mieux connaître cet âge si trouble et encore si mal connu, mais sur lequel elle projette de si vives lumières. Et la bibliographie qui termine l'ouvrage montre qu'elle sait ajouter à son intuition et à ses analyses une sérieuse et riche information.

R. C.

ABONNEMENTS 1957-1958

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 7, rue de Navarre, Paris 5^e
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	750 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	150 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	850 fr. —
BELGIQUE : Mlle Alice CLARET,	130 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles	
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35	
Vente au n°	22 fr. belges



Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un réabonnement.
- Ecrire en capitales tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- Suivre exactement la suscription de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de changement d'adresse ou de modification quelconque, joindre l'ancienne bande et 30 fr. en timbres (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé en cours d'année, prière de nous régler les numéros reçus (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5^e