

D

1960
(oct)?
Nov.

École nouvelle
française

L'Apprentissage Scientifique

82



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

NOTRE STAGE DE 1960

Comme nous l'avions annoncé, le stage s'est déroulé du 3 au 9 septembre, dans les locaux de l'école de St.-Fons (près de Lyon) que dirige Jean Barou. Notre ami, aidé de sa femme, nous y a reçus le mieux du monde. Le stage avait été bien préparé par lui, et par Suzanne Saisse, professeur à « La Source », qui voulut bien au dernier moment remplacer sa collègue Marie de Vals, malade.

Les travaux ont été régulièrement suivis (et effectués) par les stagiaires, auxquels devaient se joindre, comme chaque année, les deux délégués du Ministère de l'Education Nationale du Grand Duché de Luxembourg. Ici encore, la maladie nous a privés de la présence de l'un d'eux. Mais nous gardons le meilleur souvenir de son collègue, M. Scholtès, dont nos stagiaires n'oublieront pas la bonne humeur, l'esprit de camaraderie, le zèle au travail, et les très précieuses interventions.

On se rappelle que le stage était consacré à *l'apprentissage scientifique*. Jean Barou avait prévu et organisé les visites qui devaient constituer les activités pratiques des stagiaires, et occuper les après-midis, les matinées étant consacrées comme chaque année, après l'exposé général préliminaire fait par M. Cousinet, à des comptes rendus et discussions de ces visites.

Elles ont été de deux sortes : a) pour les sciences naturelles, une visite du parc de la Tête d'or à Lyon, au cours de laquelle

les stagiaires se sont partagés en deux groupes, l'un observant les animaux du Jardin zoologique, l'autre les arbres et les plantes du parc, du jardin exotique et des serres. (Les stagiaires ont en outre bénéficié de la visite, remarquablement dirigée, du beau laboratoire de recherches sur la lèpre, installé à la Faculté Catholique de Lyon, visite suivie de la présentation d'un film excellent) ; b) pour les sciences physiques et surtout chimiques, la visite du musée de la soie à Lyon, d'une usine de fabrication de tissus de soie, et d'une usine de produits chimiques.

Le stage s'est terminé par la visite de l'école d'Ecully, dirigée par Mlle Parot. Les élèves étaient encore en vacances, mais les stagiaires ont pu constater l'agrément du site et la belle et pratique installation des classes, et en même temps se rendre compte par les travaux et les cahiers des élèves qu'ils se trouvaient vraiment dans une école nouvelle.

Le stage a été honoré des visites, et de la participation effective, de diverses personnalités, parmi lesquelles M. Thollon-Pommerol, président du Comité de l'Ecole ; M. Gilbert, inspecteur diocésain et professeur de pédagogie à la Faculté Catholique de Lyon ; Mlle Jacquin, inspectrice diocésaine.

L'Apprentissage Scientifique

Comme pour les stades précédents consacrés à l'apprentissage historique et à l'apprentissage géographique, et non à l'enseignement de l'histoire ou à l'enseignement de la géographie, l'objet de celui-ci est non *l'enseignement scientifique, mais l'apprentissage scientifique*. C'est ainsi qu'ayant cherché les moyens de permettre à l'élève d'être un apprenti historien, et un apprenti géographe, nous avons cherché, après d'autres, les moyens, les méthodes qui pourront lui être offertes pour qu'il devienne un apprenti savant. C'est-à-dire non pas pour qu'il apprenne, et encore moins pour qu'il *sache* la science ou les sciences, cette expression nous paraissant, plus encore dans ce domaine que dans celui de l'histoire et de la géographie, à peu près dépourvue de signification.

Or ces méthodes, qui seront donc les mêmes pour l'apprenti savant, à tout âge, que pour le savant, sont bien connues depuis longtemps : elles consistent en *l'observation* et en *l'expérience*, cette observation et cette expérience s'exerçant sur certains objets. Ces objets ont cette caractéristique qu'ils n'ont pas à être *scientifiés*, comme nous avons fait antérieurement pour *l'historicisation* ou la *géographisation* du réel. A partir du moment où le réel devient objet, c'est-à-dire est perçu par l'individu, et l'intéresse (c'est-à-dire correspond à un de ses intérêts), l'objet est scientifique. L'individu l'observe, et, dans certains cas, le soumet à une ou à des expériences. Cette observation peut être brève et superficielle, ces expériences peuvent être sommaires ou maladroites, elles n'en constituent pas moins une première activité scientifique, ce que nous pourrions appeler une activité *pré-scientifique*.

Or cette activité pré-scientifique (et c'est ce qui fait de l'ap-

prentissage scientifique le plus simple d'abord, et, semble-t-il au moins d'abord, le plus aisé des apprentissages) est une activité naturelle à l'enfant. Que le petit enfant soit, non un petit *sachant*, mais un petit *savant*, bien d'autres l'ont dit avant moi. Ses premières années sont un voyage de découverte dans un monde inconnu. Son observation est, ou plutôt paraît à l'adulte, maladroite, elle semble zigzagante, elle est insistante ici, fugace là ; elle s'attarde où l'adulte estime qu'elle devrait passer, elle passe là où il voudrait la voir s'attarder, où il s'efforce souvent péniblement (et inutilement) de la fixer. Surtout elle est abondante : nous savons bien aujourd'hui qu'on ne peut pas dire que le petit enfant n'observe pas assez, au contraire il observe trop. Et sa croissance, aidée de la formation des habitudes, lui permettra de se débarrasser d'une observation active de phénomènes habituels qui n'a plus rien à lui en apprendre, pour utiliser à bon escient un mécanisme observateur que ses premières années ont monté en lui. Comme il a observé aussi bien le vol d'une mouche ou d'un avion que l'attitude de ses parents ou de son maître vis-à-vis de lui-même, il a de bonne heure expérimenté, aussi bien en agaçant un chat ou un chien qu'en cherchant à savoir quelles seraient les réactions des parents ou du maître s'il essayait telle ou telle activité nouvelle. Il y a même de l'expérimentation dans le jeu, dans le *comme-si* du jeu de fiction. L'enfant, de très bonne heure, ne cesse d'expérimenter. (1)

(1) « Dès la première année, il y a expérimentation active : l'activité qui était surtout conservatrice et reproductive jusque-là devient exploratrice. C'est ce que révèle bien l'exemple classique de l'enfant de dix ou onze mois qui fait inlassablement tomber le même objet, mais en modifiant chaque fois les conditions de sa chute et en observant les résultats. La maman peut s'énerver à ramasser cent fois l'objet : c'est qu'elle ne réalise pas qu'elle participe à une authentique expérience. » (P. Osterrieth, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, p. 84). N'oublions pas en effet que l'enfant est d'abord un agissant, un fabricant. Observer et agir sont pour lui deux opérations non seulement simultanées, mais unies. Il ne peut d'abord observer sans agir, sans obtenir des transformations des choses par son action. Le « Regarde ce que je fais », est d'abord une injonction adressée à lui-même.

Ainsi donc l'enfant, arrivé à l'âge scolaire, est prêt, est armé pour l'apprentissage scientifique, et il semble qu'il devrait suffire au maître de lui permettre de continuer cet apprentissage, et de le poursuivre jusqu'aux avenues de la science telle qu'elle est actuellement constituée par les spécialistes, en le mettant en présence d'objets permettant l'observation et l'expérience judicieusement choisis.

Or une des exigences de l'observation, c'en est la continuité : elle n'est vraiment *observation* que si elle est prolongée, constatation d'une suite dont l'observateur découvre que chaque élément en prépare un autre, et que la suite aboutit à un résultat, ou, pour mieux dire, explique ce résultat, le construit. Sinon elle n'est que curiosité papillonnante.

Et pour que l'observation soit aisément prolongée, il faut que l'objet soit *intéressant*.

Pour qu'il soit intéressant, il faut qu'il soit d'abord mobile, comme nous venons de le dire, soit constitué par une série d'opérations, de mouvements. Pour le jeune enfant, l'objet simple, inerte, n'est pas d'abord intéressant : il ne fait rien, il ne se passe rien en lui, il livre au premier regard tout ce qu'il est, il ne change pas. C'est pourquoi pour le jeune enfant les objets privilégiés de l'observation sont l'animal vivant qui, tout en restant l'objet observé, change sans cesse et exécute une série de mouvements dont l'observateur comprend le sens et le but — et la machine actionnée en mouvements successifs qui aboutissent à une fin (l'observation n'étant d'ailleurs intéressante que si cette fin est au moins un peu connue de l'observateur) : gou-dronnage d'un trottoir, excavateur, machine agricole.

Il faut en outre que l'objet de l'observation soit intéressant au sens psychologique, deweyen du mot, c'est-à-dire corresponde à un intérêt de l'élève ou du groupe d'élèves, et donc qu'il ait pu avoir été *choisi* au milieu d'autres.

Et pour que l'élève, qu'il ait 3 ans, ou qu'il en ait 10, ait cette possibilité indispensable de choix, il faut évidemment que l'école, à l'intérieur de la classe, ou hors de la classe, présente aux élèves une quantité d'objets assez variés, et chacun assez riche, et convenant à chaque âge, pour qu'il y ait vraiment

choix (pas de morceaux de sucre ou de charbon de bois, comme au temps des vénérables *leçons de choses*).

Mis en présence de l'objet, l'enfant observe et expérimente. Il regarde. Si l'objet est mouvant (animal ou machine), l'observation est continue, et l'expérimentation est intérieure : les mouvements exécutés par l'animal ou la machine sont pensés par l'enfant au fur et à mesure, comme s'il en était l'auteur. Si l'objet est inerte (chose, ou animal immobile), il cherche à le mouvoir ou à le faire se mouvoir et il procède donc ainsi à des expériences dont il observe le résultat. Le bébé agite un cordon de sonnette plusieurs fois, de différentes façons. Le jeune enfant renverse un hanneton sur le dos, place un fétu de paille devant une fourmi en marche, etc.

Tant qu'il s'agit ainsi d'un objet mobile, le travail de l'enfant est simple. Une première observation lui fait (ou ne lui fait pas, et alors il se détourne de l'objet, comme pourrait faire un adulte en présence d'un texte écrit dans un langage inconnu) apercevoir le *but* des mouvements : l'insecte veut marcher ou voler, le chat veut happer sa nourriture. L'observation prolongée lui fait découvrir la suite des mouvements effectués par la fourmi pour avancer ou par le papillon pour voler, par le chat pour attraper la friandise qu'on lui tend. Cette observation est donc *analyse*, l'activité essentielle de l'apprentissage scientifique, mais activité *seconde*, déterminée par une première vue *synthétique*. Et ceci contrairement à l'enseignement scientifique qui va généralement de l'analyse à la synthèse, des principes aux applications, de l'apprentissage obligatoire par l'élève d'éléments conduisant à une fin qu'il ignore, et qui ne peut par conséquent être pour lui objet d'intérêt. (1)

(Mais s'il y a ainsi exercice d'activités naturelles, si naturelles, qu'Osterrieth et bien d'autres psychologues les constatent chez tous les très jeunes enfants, en quoi peut consister ce que nous appelons *l'apprentissage scientifique* ?

(1) Ce qui explique pourquoi tant d'élèves, ayant terminé leurs études scientifiques, se posent encore à eux-mêmes des questions auxquelles ces études scientifiques ne leur permettent pas de répondre. Voir sur ce problème important : C. Washburne, *Common Science*.

D'abord évidemment en la liberté donnée aux enfants de s'y exercer, c'est-à-dire en les faisant vivre dans un milieu riche et varié d'objets observables. Et c'est ici qu'intervient nécessairement le maître. Il n'enseigne plus la science suivant un programme comportant un certain contenu, un certain rythme. Il réunit (ce qui constitue d'ailleurs pour lui un tout autre problème, et souvent plus difficile) des objets *scientifiques*, c'est-à-dire possédant les qualités que nous venons de signaler. Et il regarde les réactions des écoliers. S'il n'y en a point, c'est que ces objets n'intéressent pas les écoliers, et donc ne sont pas pour eux des objets scientifiques. S'il y en a, le maître le constate aisément par leur attention, les discussions à l'intérieur des groupes, les questions qui lui sont posées (1). Et c'est ainsi que pour l'apprentissage scientifique le maître est vraiment un *guide* pour ses élèves, non le guide pédagogique qui fait visiter la science comme un musée ou un château-fort, mais le guide qui accompagne les observateurs de l'objet, et qui, par ses réponses à leurs questions, par le travail qu'il effectue avec eux (« Regardons ensemble ») les aide pour que cette première analyse maladroite, empirique, devienne peu à peu une analyse méthodique, une analyse qui comporte un classement et achemine l'écolier vers des systèmes de classement.

Ainsi l'enfant n'est pas informé par le maître qu'il y a un ordre des palmipèdes comprenant tels ou tels volatiles, il découvre, il *redécouvre* (Brunold) par l'observation que certains oiseaux ont des caractères communs qui permettent de les ranger dans une même catégorie. C'est ainsi que non pas guidé, mais, je dirais volontiers, escorté par le maître, il observe et expérimente de plus en plus méthodiquement, c'est-à-dire en faisant le plus grand nombre possible d'observations, en les contrôlant les unes par les autres, en les classant, en observant ses propres expériences, en constatant ce qu'elles lui apportent au juste comme contribution à ses observations. Ai-je besoin d'ajouter que dans cette progression de l'apprentissage scientifique le *travail*

(1) Questions qui l'obligent d'ailleurs lui-même à l'observation, à être un travailleur en même temps que ses élèves. Voir pour plus de détails sur ce point ma *Méthode de travail libre par groupes*.

par groupes joue ici un rôle pédagogique de premier plan, l'observation de l'objet étant améliorée par les découvertes des différents observateurs, la confrontation de ces découvertes échappant à la vaine discussion par la présence de l'objet ?

Ajoutons aussi que, comme l'ont montré de très nombreuses expériences, l'analyse, même à un âge très tendre, n'est pas confinée à ce qu'on pourrait appeler *l'analyse temporelle*, c'est-à-dire la décomposition d'une activité synthétique en mouvements successifs qui la composent. Les tout petits enfants s'intéressent aussi bien, et même peut-être d'abord, à *l'analyse spatiale*, à la décomposition en éléments d'objets synthétiques. Le fait est trop connu pour que j'y insiste (1). Si bien que les erreurs des anciennes leçons de choses ne se reproduisent jamais à l'école si les enfants ont entre les mains des objets décomposables, des fleurs par exemple, et si le maître leur laisse le temps, et leur donne la permission, de procéder, de procéder effectivement à cette décomposition, à cette analyse.

C'est ainsi que se constitue l'apprentissage scientifique du jeune écolier qui, comme on le voit, est exactement conforme au travail scientifique du savant. L'écolier observe, contrôle avec l'aide de ses camarades et du maître ses observations, les classe, apprend à observer, et donc à analyser de mieux en mieux, construit la science.

Encore une fois ni sous la direction du maître, ni sans le maître. Avec le maître.

Le maître est donc nécessaire. A condition de ne pas vouloir, au moins pendant un très long temps, sortir de ce rôle. D'autant plus aisément, s'il veut bien reconnaître la valeur de ce rôle, que ce rôle d'accompagnateur lui permet justement d'enrichir lui-même d'une façon régulière et de plus en plus méthodique ce *milieu scientifique* dont la constitution est la condition primordiale de tout apprentissage scientifique. Est-il besoin de dire naïvement que pour que l'écolier puisse observer il faut qu'il ait quelque chose à observer.

(1) Ce par quoi ils combattent l'inertie de l'objet dont j'ai parlé plus haut, l'objet n'étant vraiment inerte que s'il est indécomposable, donc inanalysable.

L'accès à ce milieu scientifique doit-il être préparé ? Bien des maîtres n'en doutent pas, à qui cette notion pédagogique de *préparation* paraît si importante. L'écolier, en effet, dans nos systèmes traditionnalistes, est toujours préparé au travail qu'il doit effectuer, de peur qu'il pense à autre chose qu'à ce travail proprement dit. Il est préparé par la leçon du maître par un « rappel » de la leçon précédente, par une interrogation, par une récitation ; les modes de préparation sont bien nombreux, encore qu'il y en ait peu de vraiment efficaces.

Cette notion de préparation tient surtout une place plus ou moins grande, plus ou moins nette, depuis qu'il existe des promenades scolaires. Il y a ceux qui ont prôné la promenade scolaire non préparée, permettant aux élèves de tout voir, sinon de tout regarder en permettant ce que quelques-uns ont appelé dans un langage agréablement imagé, une riche cueillette d'observations (dont la plus grande partie se fanait en route). Il y a ceux qui ont insisté au contraire sur la promenade strictement préparée, les élèves étant informés qu'ils vont voir et qu'ils doivent voir une certaine plante au parc, un certain animal au jardin zoologique, un certain document aux Archives, et pas une autre plante, un autre animal, un autre document.

On devine que nous n'adoptons aucune de ces deux positions. Le monde extérieur à l'école constitue une sorte d'annexe au milieu scientifique scolaire, annexe d'ailleurs beaucoup plus riche, ce qui se conçoit, que le milieu qui peut être constitué à l'intérieur de la classe. Et le maître ne dit pas à ses élèves : « Nous allons faire une promenade en tel ou tel endroit, tâchez de bien regarder, et de rapporter une moisson d'observations ». Il ne leur dit pas davantage : « Je viens de vous faire une leçon sur telles ou telles plantes aquatiques (1), nous allons aller en voir au cours de la prochaine promenade scolaire, tâchez de bien les regarder, de prendre des notes, pour pouvoir bien me réciter votre leçon ». Il fait lui-même ses promenades scolaires, il apprend à connaître de mieux en mieux ce milieu scientifique extra-scolaire qui, pour des raisons de distance, de commodité, etc., peut être mis à la disposition de ses élèves, et il les infor-

(1) Parce que c'est dans notre programme !

me qu'ils pourront ici ou là trouver une réponse à une question qu'ils se sont effectivement posée, et qui fait partie d'un travail qui les intéresse. Ainsi les écoliers ne font pas une promenade scolaire de n'importequisme, ni une promenade scolaire correspondant aux intérêts didactiques du maître, ils vont chercher, aidés par le maître, ce dont ils ont besoin, ce qui correspond à leurs intérêts. Je n'insiste pas, les exposés qui suivent reviendront sur ce point. Concluons seulement ici que les écoliers, au cours de leur apprentissage scientifique, n'ont pas à être préparé par le maître, puisqu'ils sont sans cesse tout naturellement préparés eux-mêmes, qu'ils sont en état de constante préparation, tant que dure une recherche entreprise.

Un autre problème mériterait un examen plus prolongé qu'il n'est possible de lui donner ensuite, non pas seulement par manque de place, mais parce que le problème ne nous paraît pas avoir fait l'objet d'expériences suffisantes, et que le procès n'est pas encore jugé. Il s'agit de l'utilisation scolaire du film. Et il ne s'agit plus cette fois de préparer pour les écoliers l'observation, mais de la leur faciliter.

Il est d'abord facile d'écartier en quelque sorte la question, en déclarant que tout dépend des films choisis, et qu'il y a de très bons films scolaires, documentaires, et de très mauvais (ceux par exemple qui ne sont que des leçons déguisées, de pauvres schémas ayant tous les inconvénients du schéma, et d'autres encore). Je ne parle ici que des films qu'on déclare bons, ceux qui, accompagnés d'ailleurs souvent du commentaire du maître, ont pour objet de *faire mieux voir* à l'élève ce qu'il *doit* voir. Ce qui nous intéresse ici ce n'est pas le film, mais l'attitude mentale de l'écolier qui le regarde, et un film, pédagogique, est bon si cette attitude est bonne, est vraiment scientifique. Cette attitude de l'écolier est-elle suffisamment connue, en tant qu'attitude *apprenante*, car c'est celle-là seule qui nous intéresse ? Je n'ose répondre par l'affirmative. Je ne méconnais certes pas ce qui a été écrit sur ce point, et en particulier les nombreux travaux inspirés en France, sans parler de ce qui s'est fait hors de chez nous, par l'Institut de filmologie. Tout cela est-il concluant ? Si le film est trop habilement composé, trop didactique, ne risque-t-il pas d'engendrer une certaine fa-

cilité, une soumission, un regard, intéressé sans doute, mais qui n'est plus observation active ? S'il est trop pittoresque, rare, étrange, ne risque-t-il pas d'être trop attirant, et, loin d'aider les élèves à l'observation des objets plus ordinaires que leur milieu scientifique peut leur apporter, les en détourner au contraire ? Et le film, dans le souci, très légitime en apparence, qu'ont eu certains expérimentateurs, de permettre à l'enfant de voir, de lui faire voir ce qu'il ne peut pas voir dans la réalité, de ses seuls yeux (je pense par exemple à des films remarquables à différents points de vue, mais inquiétants au point de vue pédagogique, montrant la vie des plantes), risque de lui rendre au contraire plus difficile l'observation minutieuse et prolongée d'une réalité que d'autres n'ont pas préparée pour qu'elle lui soit plus aisément observable. L'emploi du film me paraît dénoter toujours chez ses promoteurs le désir de préparer, de faciliter, de rendre surtout plus rapide une observation que je voudrais lente (à condition d'être, comme nous l'avons dit, continuellement entretenue par l'objet), et, peut-être, difficile, la difficulté étant beaucoup plus souvent, pour le jeune enfant surtout, encourageante que décourageante.

Demeurons, pour aujourd'hui, sur ces points d'interrogation, en attendant des recherches ultérieures.

Mais pourquoi a-t-on si peu pensé (sauf quelques bien rares exemples (1), non à l'attitude de l'écolier en face du film pris par d'autres, mais à son activité dans les cas de films pris par lui. Actuellement les observations (et expériences) faites par l'écolier, ou surtout par un groupe d'écoliers font l'objet d'un rapport écrit, composé de mots et de phrases, ainsi que je l'ai montré ailleurs, pouvant aboutir à des résumés, classements, etc. Mais si les écoliers aident ou complètent leurs observations en utilisant eux-mêmes l'appareil de prises de vue, et d'une façon assez libre pour pouvoir corriger les résultats, détruire les erreurs, assembler les « séquences », il est clair que leur travail d'observation (et d'expérimentation) aboutira non à un rapport écrit, mais à un rapport *visuel* au cours duquel ils pourront

(1) La revue *Vers l'Education nouvelle* en a, sauf erreur, signalé un.

également demander et obtenir l'aide accompagnatrice du maître, et même, en quelque sorte, des jugements de revision si le maître, estimant que telle prise de vue est incertaine ou critiquable, demande aux écoliers d'en refaire une nouvelle qui pourra, ou non, être correctrice de la précédente. Le film auquel aboutiront les prises de vue successives remplaçant ainsi le rapport écrit ou le complétant (1).

Concluons, modestement, sans conclure. Pour nous (et heureusement pour d'autres) l'apprentissage scientifique est, non la constitution, elle existe déjà, mais l'entretien d'une activité scientifique, consistant en l'observation temporelle et spatiale de l'objet, observation qui d'ailleurs comporte presque nécessairement une part d'expérimentation. Activité qui part donc d'une première prise de conscience de l'objet, et d'abord de l'objet en mouvement (corps humain, animal, machine), et recherche d'une réponse à la question primordiale : « Grâce à quels mouvements (analyse) l'objet observé se constitue-t-il, existe-t-il en son fonctionnement ? Par quels moyens (que nous allons rechercher) cette fin (que nous percevons, que nous voyons) est-elle atteinte ? » Cette fin : les mouvements externes, puis internes, de notre corps qui fonctionne, exécute des gestes, digère, respire, etc. ; les mouvements de l'animal que nous voyons agir, se nourrir, etc. ; les mouvements de la machine (automobile, avion, machine à écrire) que nous voyons se déplacer ou créer du réel. A ces comment ? et à ces pourquoi ? qui sont, heureusement, l'origine de tout apprentissage scientifique, il appartient à l'apprentissage

(1) Je ne m'aventure pas davantage. Je crois à la valeur pédagogique de la prise de vue qui, par ses essais, par ses tâtonnements, constitue à la fois un exercice d'observation et d'expérimentation. Je ne puis écarter tout à fait deux sujets d'inquiétude : le premier, c'est que si des crédits, des procédés nouveaux, permettaient de généraliser parmi les écoliers la prise de vue, il y aurait là, à n'en pas douter, une activité d'apprentissage qui serait une véritable et précieuse activité, mais qui risquerait de faire disparaître cette autre activité si précieuse du dessin accompagnant le rapport écrit ; la seconde, c'est qu'il n'est pas impossible d'entrevoir le jour où des écoliers présenteront au maître, non leur devoir écrit, mais leur devoir visuel, devoir qui sera corrigé (?) et noté. Di omen avertant !

ge scientifique, aidé du maître dans le sens que nous avons dit, de répondre. Pour que l'élève ne « termine pas ses études » scientifiques, avec tant de questions laissées en suspens, parce qu'il n'a jamais pu les poser, ni à d'autres, ni même à lui-même ; pour qu'il apprenne à être un savant et non pour qu'il apprenne la science ; pour que cet apprentissage constitue ainsi une première *avenue* à la science, et qu'au cours de cette avenue il acquière peu à peu le langage scientifique (le langage des sciences naturelles, de la physique, de la chimie), ces termes, et ces formules qu'il ne sera pas contraint d'apprendre à connaître avant les objets que désignent ces termes et ces formules, mais avec lesquels il apprendra que les savants désignent des objets préalablement connus. Ce qui est la démarche naturelle de l'esprit.

Et maintenant laissons la parole à nos stagiaires.

Roger COUSINET.

Ouvrages à consulter

CH. BRUNOLD, Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique.

id. L'enseignement scientifique élémentaire, (dans : R. COUSINET, Leçons de pédagogie).

id. L'enseignement scientifique du second degré, contribution à la définition de l'esprit et des méthodes de cet enseignement.

R. COUSINET, Une méthode de travail libre par groupes.

F. LEANDRI, L'observation des choses à l'école maternelle.

G. ZADOU-NAISKY, Les sciences physico-mathématiques dans l'enseignement.

La Visite au Parc de la Tête d'Or

I

ZOOLOGIE

Nous avons été vivement intéressées, surtout par les animaux en mouvement.

Nous avons vu : cerf — bison — zèbre — zébu — éléphant — panthère — lion — crocodile — singes — blaireau — porc-épic — oiseaux — ours.

Remarques : — L'animal passif n'attire pas les curieux ;
— l'attention est surtout portée vers certains animaux.

D'où : nécessité de respecter le temps d'observation des enfants ; ne pas leur imposer un programme de visite, mais les laisser libres ;

— nous avons observé des enfants au cours de cette visite : une maman faisait signe à ses enfants, 4-5 ans, de quitter la panthère et l'éléphant : ils s'accrochaient aux barreaux, refusant de s'en aller : l'enfant reste à regarder, il ne s'occupe pas du temps ; prévoir cela pour une visite ;

— au Parc, les animaux sont faciles à observer, car :
les grilles laissent bien voir les animaux,
le nom est bien indiqué.

Mais : on ne peut faire qu'une observation incomplète, car on ne peut assister aux repas (donnés à l'intérieur).

Question : l'enfant est-il absorbé dans sa contemplation ou bien pose-t-il des questions ?

— nous avons remarqué que les enfants demandaient :

« qu'est-ce que c'est ? », puis ne posaient plus de question ;

— intérêt de l'enfant : donner à manger à (plaisir de l'enfant à faire agir la bête) ;

— certains fauves, telle la panthère qui tourne en rond dans sa cage, donnent une impression de tristesse ; ceci peut soulever la question de l'instinct, de l'intelligence, du sentiment chez l'animal.

Discussion

Y a-t-il lieu de préparer une telle visite ?

— la préparation est différente de celle concernant la visite au musée ; elle est moins nécessaire ; les observations sont plus naturelles, les enfants savent ce qu'ils vont voir ;

— avant la visite, le maître doit se rendre compte des connaissances des enfants ; il peut y avoir une conversation pour sonder les notions que possèdent les enfants ;

— la visite n'est pas analogue à une leçon. Elle est un complément, nécessaire ou non. Il se peut qu'un enfant dise avoir déjà bien observé tel animal et n'avoir pas besoin d'aller le voir : lui demander de raconter aux autres ce qu'il sait, et de répondre aux questions : si ses réponses ne sont pas satisfaisantes, l'enfant se rendra compte qu'il croit savoir et ne sait pas, et qu'une nouvelle visite lui est nécessaire ;

— on pourrait dire : si nous laissons l'observer à sa guise, il y a beaucoup de choses qu'il ne verra pas. Mais si le maître commence par faire une leçon sans savoir ce que l'enfant sait ou ne sait pas, il risque de laisser des questions dans l'ombre. Le maître ne doit qu'apporter un complément. Nous souhaitons utiliser l'attitude naturelle de l'esprit de recherche. C'est brimer cette attitude que de donner une explication avant que l'enfant se soit posé la question ;

— on pourrait dire : après plusieurs années de scolarité, les enfants auront des connaissances insuffisantes ;

— ils seront en cela semblables à beaucoup de savants. Il

ne faut pas avoir le respect des connaissances, mais le respect du travail fait par l'élève lors de l'acquisition de ces connaissances : travail d'observation, d'analyse, de classement.

Il faut nous débarrasser de cette importance donnée au savoir, le savoir n'est pas utilisable quand il n'est pas démarche vers autre chose.

Ne gênons pas l'observation libre de l'enfant ; il peut tirer des explications personnelles qu'il sera amené à vérifier par la suite (ex. : le tigre qui tourne en rond dans sa cage : cherche-t-il simplement la porte ? — à rapprocher de l'exemple du savant observant des fourmis qui construisent un pont pour traverser une flaque d'eau : il constate après une observation que les fourmis sont capables de résoudre un certain problème : sont-elles capables d'invention, ou simplement de mémoire ?)

Conclusions :

Les visites doivent être occasionnelles et répondre à des questions précises ou compléter des connaissances.

Solution utilisable pour des enfants de 9 à 10 ans : noter sur un carnet les questions qui se posent. Ainsi, les élèves eux-mêmes se tracent le programme de leur recherche — très précieux travail non d'enseignement, mais d'apprentissage.

Remarque : pendant la visite, ne pas se laisser distraire par autre chose que le but de la visite.

II

BOTANIQUE

Ce que nous avons vu et ramassé :

— *Arbres* : pin, bouleau, platane, tilleul, acacia, sycomore, cyprès, magnolia, hêtre, marronnier, châtaignier, ormeau...

— *Plantes de gazon* : herbe, euphorbe, senneçon, trèfle, luzerne, violette, lupin, sauge, astérule, centaurée...

— *Fleurs cultivées* : cannat, pourpier, zinnia, pétunia, lobelia, ageratum, héliotrope, œillet d'Inde, rose d'Inde, etc..

— *Plantes exotiques* : cereus, cactucées, lilacées, palmiers
— dont un — *carsita rufiana* — de 140 ans, 23 m. de haut.

Difficultés :

— cueillir des plantes (difficultés seulement dans le cas d'un parc, où il est interdit de cueillir des plantes) ;

— identification des plantes : nécessité d'avoir un matériel approprié.

Remarques :

— l'intérêt de la visite n'est pas le même selon l'époque (plantes en fleurs, ou fruits), peut-être faudrait-il revenir à diverses époques ;

— nous avons trouvé beaucoup de choses sur un très petit espace : dans la préparation de la visite, il ne faut pas se préoccuper de faire voir trop de choses aux enfants ;

— nous avons rapporté des matériaux : la question se pose de savoir comment les exploiter.

Discussion

Question : L'observation des animaux correspond certes à un besoin des enfants. Mais pourquoi l'apprentissage scientifique doit-il comporter une observation des plantes ?

La botanique a constitué pendant très longtemps une grande partie ou la totalité de l'enseignement scientifique. Or, il semble que l'intérêt naturel des enfants pour les plantes soit assez mince.

En fait, le besoin est déterminé par le milieu : dans une ville, un enfant a peu d'intérêt pour les plantes parce qu'il n'en voit pas. A la campagne, l'intérêt est beaucoup plus marqué, surtout si à l'observation s'ajoute l'expérience. Le jardinage est une expérience, d'où nécessité du jardin scolaire.

L'herbier :

L'attitude première de l'enfant est de *collectionner*, c'est là un besoin naturel.

L'inconvénient est que cela peut donner lieu à de la concurrence (concours à qui en aura le plus).

Il ne faut pas emmener les enfants dans un milieu trop riche : un champ ou un jardin sont préférables au Parc de la Tête d'Or.

Expériences d'herbiers citées par des stagiaires :

— enfants qui spontanément ont décidé de constituer un herbier ;

— un élève qui, ayant semé un certain nombre de haricots, a déterré chaque semaine une plante pour avoir tous les stades du développement.

Avantages de l'herbier :

— il nécessite la manipulation prudente et soigneuse d'objets délicats, et par là les enfants peuvent acquérir habileté et patience ;

— il permet une observation première précise ;

— il donne la possibilité de reconnaître les différentes plantes.

Inconvénients de l'herbier :

— il finit par lasser les élèves (une collection de timbres, elle, a une valeur commerciale et offre des possibilités d'échan-

ge). Il faudrait pouvoir permettre à l'enfant de faire des découvertes qui viendraient enrichir l'herbier ;

— soit des terrains artificiels ;

— soit un jardin pédagogique qui contiendrait les plantes de l'herbier (matériellement, cela paraît impraticable).

Solution proposée par M. Cousinet :

Les enfants essaient de décrire des plantes. Pour que la description ait une valeur, il faut qu'elle soit exacte et il y a avantage à ce qu'elle soit faite dans un ordre précis. D'où utilisation de colonnes permettant de classer les informations :

couleur	
fleur	etc...

Ainsi pour chaque travail l'enfant a un guide personnel qui lui permet de constater si son observation est incomplète et nécessite d'être reprise.

Ceci a donné des résultats intéressants, *mais* cette méthode demande une certaine prudence, il ne faut n' la proposer trop tôt aux enfants — qui auraient tendance à combler les vides en allant voir dans des livres — ni la prolonger trop tard. Cette méthode est un guide pour le travail de l'élève, elle doit être fixée par lui-même.

Discussion à la suite de la projection de films et vues fixes scientifiques

— M. Scholtès : « Je n'use de projections que lorsque je n'ai pas la possibilité d'une observation d'après nature. Mais cet intérêt est restreint. L'intérêt des projections, c'est surtout de permettre de vérifier les connaissances des élèves. »

— Certaines vues ne permettent pas de distinguer (dans un champ d'arachides, on ne distinguait rien des plantes) — les vues ne s'accompagnaient d'aucune explication — dans beaucoup, l'absence d'éléments de référence empêche d'apprécier les dimensions des objets présentés.

— Les animaux immobiles — tels que nous les présentent les vues fixes — ne suscitent pas l'intérêt de l'enfant.

— Pourtant, c'est un fait que le cinéma attire l'enfant. De plus, c'est un élément de notre civilisation, un outil dont il faut envisager l'utilisation.

Aspects propres au film :

Il offre plusieurs interprétations, alors que la lecture ou la leçon n'en offrent qu'une : le film est un élément de distraction par rapport à la leçon et vice-versa. L'enfant voit dans le film quantités de choses dont il ne se souviendra pas, et inversement il retiendra un détail accidentel (par exemple, au cours de la projection d'un film sur la pêche à la morue, tous les enfants avaient été frappés par une peau d'ours suspendue sur le bateau).

Le film, s'il n'est pas conçu pour l'école, est trop riche, trop varié.

Le danger des films faits pour l'enseignement, c'est :

— d'empêcher l'enfant de pratiquer un travail d'observation, l'enfant se trouvant devant un travail tout fait ;

— de présenter parfois des reproductions truquées de la nature (croissance des plantes vue de façon accélérée, par exemple).

Perspective d'avenir : l'enfant pourrait utiliser lui-même la photographie ou le film comme instruments pouvant l'aider dans son observation personnelle.

M.-T. MELINAN.

S. SAISSE.

M.-C. ARCHAMBAULT.

Echange de vues au sujet du film sur l'Ecole de La Source

1) Que penser de l'élevage et de l'entretien d'animaux en classe ? Quelle est la valeur scientifique de cette pratique ?

— Il y a un avantage au point de vue de l'observation des animaux par les enfants.

— C'est aussi le départ possible d'un travail de dissection, répondant à la question que l'enfant se pose tout naturellement : « Comment est fait cet animal ? »

— L'élevage d'animaux demande un effort de persévérance, car il faut assurer leur subsistance.

2) Que penser du jardin de l'école, et de la culture de plantes en classe ?

Le jardin présente des avantages éducatifs :

— Il exerce les enfants au respect du travail des autres : par exemple, celui qui désherbe son jardin ne peut pas se débarrasser des mauvaises herbes dans celui du voisin.

— C'est quelquefois l'occasion d'un nouveau départ dans le travail scolaire. Pour certains élèves manquant de confiance en eux-mêmes, la réussite dans l'activité jardinage peut déterminer un démarrage. Ceci n'est certes pas une règle générale : il arrive que ce soient les mêmes élèves qui réussissent le mieux en classe et au jardin ; mais le « démarrage » ne serait-il vérifié que dans un seul cas, cela suffirait pour justifier le procédé.

— Il faut se méfier de la tendance que pourraient avoir certains élèves à augmenter le nombre de leurs connaissances et à n'acquérir que des connaissances superficielles. Tel peut connaître un grand nombre de noms de plantes sans rien connaître de ces plantes : dans ce cas, son savoir est nul, il se réduit à une simple énumération.

L'observation d'une seule plante a une valeur scientifique

bien supérieure et entraîne une éducation de l'attention : l'observation est limitée à un seul objet, elle peut s'enrichir et s'approfondir autour de ce même objet : par exemple, observation du comportement de la plante dans des cas différents, etc.

Il ne faut quand même pas négliger complètement l'observation portant sur la quantité, car il est satisfaisant pour l'adulte comme pour l'enfant, de pouvoir appeler un objet (ici la plante) par son nom.

Visite à l'usine de Saint-Gobain

Nous avons eu d'abord une présentation de la vue d'ensemble de l'usine grâce à une maquette représentant l'usine. — Les explications données nous ont appris :

les produits fabriqués par l'usine

les matières premières utilisées, leur provenance

l'utilisation de ces produits

l'organisation sociale de l'usine

le fonctionnement d'un groupe de fabrication de l'acide sulfurique, que nous avons visité ensuite.

Quel est l'intérêt de cette visite ?

— la visite de l'usine est rendue difficile par le bruit et nous concluons à la nécessité d'explications préalables.

— On ne voit presque aucun produit (seul la pyrite), et aucune transformation de matériaux : tout se passe à l'intérieur de cuves ou de canalisations. D'où la question : y a-t-il vraiment intérêt pour des enfants à visiter cette usine ? Du point de vue de l'apprentissage scientifique, cette visite ne permettant pas à l'observation de s'exercer n'offre pas d'intérêt.

Discussion

La visite d'une usine nécessite un choix. Il faut considérer :

— d'une part, que le matériau doit être visible aux stades de la transformation depuis la matière première jusqu'au résultat.

tat. Si l'enfant entend seulement des mots, la visite est inutile ;

— d'autre part, que le procédé ne doit pas être trop compliqué pour que l'élève puisse suivre les phases de la transformation. En général, il faut un certain âge (13-14 ans) pour que l'élève s'intéresse à la visite d'une usine de produits chimiques.

Nous pensons aussi qu'il est extrêmement souhaitable qu'il y ait des contacts permanents entre l'usine et l'école, qui amèneront l'éducafeur à sortir de son école, l'industriel de son « rendement ». L'idéal serait que les relations soient telles que l'industriel puisse à l'occasion signaler à l'enseignant l'intérêt actuel d'une visite de l'usine (mise en route d'un nouveau procédé, d'une nouvelle installation, etc...)

Ici encore nous concluons que l'éducateur doit être à l'affût des questions que l'enfant peut se poser, et être capable de lui répondre : il doit être un homme *en état de préparation*.

Visite du laboratoire de la lèpre à l'Université Catholique

— Cette visite est intéressante pour les enfants qui ont déjà une certaine connaissance des termes employés.

— Elle demande une préparation du maître, qui devrait s'entendre avec la personne guidant la visite et voir avec elle ce qui intéresse les enfants.

— Le film que nous avons vu à la suite de la visite semblait constituer une bonne synthèse de ce que nous avons observé.

— Du point de vue social, les enfants peuvent au cours de cette visite prendre conscience du dévouement de personnes qui passent leur vie à chercher pour le bien des hommes.

— Cette visite peut être une ouverture, pour certains, sur une nouvelle profession.

Discussion

Pourquoi cette visite ?

Doit-on attendre une occasion qui permette de répondre à un besoin de l'enfant pour lui faire connaître ce si intéressant laboratoire de recherches sur la lèpre ?

— Oui, mais l'éducateur doit être à l'affût des occasions qui peuvent se présenter. Cette occasion peut être une lecture, un appel en faveur des lépreux, etc.. Quantité de questions surgissent chez l'enfant quand il a l'habitude de chercher lui-même.

Faut-il une préparation ? Laquelle ?

On peut envisager trois sortes de moyens pour fournir aux enfants les explications nécessaires :

- préparation première qui consisterait à expliquer certains mots avant la visite ;
- la personne qui fait visiter explique les termes propres au fur et à mesure de la visite ;
- les enfants posent des questions auxquelles on répond.

Ces trois méthodes présentent des inconvénients ; le meilleur moyen semble celui-ci : au cours de la visite, contourner le terme, employer une périphrase, puis donner le mot propre une fois que les enfants ont vu l'opération qu'il implique. Cela demande une préparation pour la personne qui fait visiter. De plus, pour ne pas provoquer trop souvent d'interruptions, les enfants pourront noter des questions par écrit, et demander des explications par la suite.

Il est préférable pour des enfants de simplifier la visite. Tout ne les intéresse pas. Leur faire voir tout ce qui répond à leurs questions, mais rien de plus.

Suivant les besoins des enfants, la visite sera dirigée dans tel ou tel sens ; tout dépendra des questions que se posent les enfants, de la nature de leurs intérêts (plutôt aspect scientifi-

que, ou plutôt aspect social, à la suite d'un geste de solidarité de la part des enfants).

Préparer la visite ne veut pas dire faire voir à l'avance en imagination ce qu'on verra dans le laboratoire. Mais cela veut dire faire en sorte que l'intérêt des enfants soit toujours soutenu et qu'ils puissent faire un travail efficace d'observation.

Visite d'un atelier de tissage de la soie

Les intérêts auxquels pourraient répondre une telle visite ne manquent pas pour les enfants de la région lyonnaise : les enfants peuvent avoir des parents qui travaillent dans le tissage de la soie. Ils peuvent aussi avoir élevé des vers à soie en classe, et vouloir être renseignés sur ce qu'on fait avec la soie.

Enfin, cette visite peut venir après une étude du costume.

Qu'avons-nous appris en visitant cet atelier ?

Nous sommes chez un façonnier qui reçoit la matière première et les modèles d'un fabricant auquel il remet ensuite les pièces tissées. Il utilise différentes matières : soie (80 %), laine, fibrane, coton.

Nous avons vu fonctionner :

— un métier Jacquard un peu perfectionné qui tissait une pièce unie ;

— un atelier mécanique où l'on fabriquait des tissus plus compliqués : brochés, lamés, imprimés sur chaîne, etc...

Dans cet atelier nous avons admiré particulièrement le travail des brodeuses, qui rattachent les fils d'une pièce terminée à ceux d'une nouvelle chaîne.

Nous avons vu aussi des échantillons de tissus présentant un intérêt artistique.

Nous avons appris que le métier Jacquard peut produire par

jour 3,50 m. de tissu uni, 15 à 40 cm. d'étoffe à texture plus compliquée. Les métiers mécaniques peuvent produire 20 à 50 m. de tissu par jour.

Que peuvent apporter cette visite aux élèves ?

Il ne faudrait pas tout voir, le fonctionnement des métiers et les termes techniques sont compliqués à saisir.

Il faudrait ne montrer que le métier Jacquard, car il se manœuvre lentement, et on peut l'arrêter à volonté.

La visite ne peut se faire qu'avec un groupe d'une dizaine d'élèves, car les locaux sont exigus et le bruit des métiers gêne pour entendre les explications données.

Discussion

Il faut tenir compte, dans le cas particulier de la fabrication de la soie, d'un acquit considérable des enfants, surtout si ces enfants travaillent dans le milieu soyeux. Il se peut que des ouvriers travaillant à la chaîne, par exemple, considèrent leur travail comme étant sans intérêt et n'en parlent pas chez eux. Mais il reste encore à la Croix-Rousse des artisans qui travaillent chez eux sur deux ou trois métiers. Nous sommes donc dans une situation privilégiée, puisque les enfants peuvent se rendre facilement et souvent sur le lieu du travail, quand les métiers ne se trouvent pas chez eux.

On pourrait objecter que cette familiarité avec l'objet en question émousse l'intérêt que pourrait éprouver l'enfant : s'il le connaît trop, il peut ne plus y prêter attention. Mais on peut toujours lui demander d'exposer à ses camarades ce qu'il connaît bien.

Nous avons pensé au début limiter l'observation à celle du métier Jacquard. Mais il y a une objection : il peut y avoir de la part des enfants une certaine désaffection pour le métier le plus simple, qui pourrait leur paraître démodé et sans intérêt.

D'où penser à leur faire voir, grâce à la visite de l'atelier mécanique, les résultats de l'évolution de la technique.

Quelqu'un a ensuite soulevé la question de la valeur sociale de la visite de l'usine.

Avec des apprentis de 15-16 ans, il serait impossible de passer sous silence les questions d'organisation sociale et syndicale de l'atelier. Avec des enfants plus jeunes, souvent la question ne se posera pas. De toute façon, elle est difficile à traiter.

Mais il y a dans l'organisation d'une usine des innovations qui peuvent paraître intéressantes :

— installation matérielle (choix des couleurs, améliorations du cadre de travail..) ;

— publicité, expériences sur la manière de persuader l'acheteur, de créer chez lui des besoins pour l'inciter à acheter..

Avec des enfants assez grands, ce peut être un sujet d'étude intéressant à la suite d'une visite d'usine.

Inconvénients pratiques rencontrés au cours de cette visite :

— le bruit : on peut noter ce qu'on ne comprend pas, et demander ensuite l'explication.

— l'exiguïté des locaux : on ne peut emmener que peu d'élèves ; comme pour toute visite, il faut que l'éducateur aille d'abord reconnaître la situation.

Le travail de l'usine ne comportant qu'une partie des opérations, il faut être prêt à répondre aux questions des enfants sur les opérations du début et de la fin de la manutention : élevage du ver à soie, montage des chaînes, teinture, importation éventuelle de la matière première, le pays dont elle provient..

Des enfants habitués à l'investigation pourraient mener loin leur enquête, et ce centre d'intérêt pourrait amener la mise en jeu de diverses activités scolaires : information, recherche, observation, calcul, etc..

Ce qu'il convient donc de souhaiter, nous l'avons déjà souvent dit, ce serait un contact étroit et permanent entre l'industrie et l'école.

Echange de vues au sujet de manuels scolaires

— cours élémentaire et cours moyen : croquis inutiles (se substituent à l'observation directe) ; les schémas illustrant certains procédés de fabrication, par exemple, sont mal faits : mieux vaut se procurer pour la documentation de la classe des ouvrages destinés à des plus grands, ou des documents-photos ;

— classe de fin d'études et secondaire : ouvrages de qualités inégales ; danger : présenter des expériences toutes faites, tout expliquer ; certains livres suppléent bien à l'observation, ou guident l'observation, suggèrent — pour le maître — des travaux pratiques, etc...

Remarques :

le problème du schéma est un problème délicat : dans le cas d'un processus relativement simple, on peut présenter un schéma spirituel simplifié, mettant en valeur les principes ; mais dans le cas d'un processus très compliqué ? danger de déformer la réalité.

danger général des termes, surtout dans le domaine scientifique, qui est le domaine de l'exactitude et de la précision des termes. Quantités de termes que nous employons avec les enfants sont mal élucidés au départ, et donnent lieu à des confusions (ex. : notion de pression atmosphérique : l'enfant se demandera pourquoi elle entre en jeu même quand les fenêtres sont fermées).

SUJETS DE RÉFLEXION

« Que demandons-nous à l'éducateur ? Qu'il puisse offrir aux enfants une matière abondante à leurs conversations et rien de plus ; qu'il n'intervienne que pour prévoir ce qui peut les intéresser, ce qui doit être la nourriture attendue ; qu'il ne se mêle pas de leur *digestion* intellectuelle ».

(J. F. Elslander, *L'enfance libérée*).

« Beaucoup de parents croient que l'éducation est un cadeau qu'ils font à leur enfant, et dont celui-ci devrait leur savoir gré ».

(W. Wolff, *The Personality of the Preschool Child*).

« Il chercha des sujets plus faciles et en aborda plusieurs successivement. Ce fut d'abord : « l'instruction des enfants par les yeux ». Il voulait qu'on établît dans les quartiers pauvres des espèces de théâtres gratuits pour les petits enfants. Les parents les y conduiraient dès leur plus jeune âge, et on leur donnerait là, par le moyen d'une lanterne magique, des notions de toutes les connaissances humaines. Ce seraient de véritables cours. Le regard instruirait le cerveau, et les images resteraient gravées dans la mémoire, rendant pour ainsi dire visible la science. Quoi de plus simple que d'enseigner ainsi l'histoire universelle, la géographie, l'histoire naturelle, la botanique, la zoologie, l'anatomie, etc., etc. ».

(G. de Maupassant, *Décoré*, 1855).

INFORMATIONS

Les C.E.M.E.A. organisent à Marly-le-Roi (Institut National d'éducation populaire) du 5 au 10 décembre un *Stage d'éducateurs de Centres de Vacances*. Le programme comporte les principaux points suivants :

L'étude du cadre matériel et de son organisation rationnelle (implantation, équipement, aménagement).

Les rapports de l'œuvre avec les familles.

L'encadrement du centre de vacances.

L'étude des moyens permettant une gestion plus saine et une administration efficace.

Sous le titre *Cinéma et Société* la revue *Informations Sociales* a publié un important numéro consacré aux différents aspects, artistiques, sociaux, psychologiques, pédagogiques, de cet important problème. Nous signalons, comme pouvant particulièrement intéresser nos lecteurs la contribution de M. Roy : *L'enfant et le cinéma*, et celle de R. Dubois : *Y a-t-il un cinéma pour enfants ?* La revue est publiée par l'Union Nationale des Caisses d'Allocations Familiales, 47, Chaussée d'Antin, Paris 9^e.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'EDUCATION. Vol. XXI, 1959. Paris, Unesco, Genève, Bureau international d'Education, publication N° 211.

Tous les éducateurs s'intéressant aux problèmes de l'éducation comparée se doivent de consulter le XXI^e volume de l'Annuaire international de l'éducation. Si l'on tient compte du développement de la bibliographie pédagogique, on s'aperçoit que la majorité des ouvrages publiés constituent des réponses à « Ce que doit être l'éducation ».

Par contre, il n'y en a qu'un nombre infime qui, comme le présent Annuaire, s'efforcent de nous montrer « dans quel sens » l'éducation se déplace, tout en nous fournissant quelques indices sur « la vitesse » de ce déplacement.

Précédant les études monographiques sur le mouvement éducatif dans 77 pays, une étude générale comprenant un grand nombre de tableaux comparatifs permet de se rendre compte du rythme auquel est soumis le développement de l'éducation et de découvrir les sec-

teurs dans lesquels les progrès ont été les plus sensibles, les secteurs qui sont restés stationnaires et ceux où un recul a été enregistré. Voici, à titre d'exemple, quelques-uns des courants éducatifs tels qu'ils se sont manifestés en 1958-1959: 1) la moyenne des crédits affectés à l'éducation continue à monter chaque année pour atteindre en 1958-1959, la moyenne d'augmentation de 16,12 %; 2) malgré les efforts réalisés, la pénurie des locaux scolaires apparaît une fois de plus comme un des principaux problèmes qui se posent actuellement; 3) la moyenne du taux d'augmentation des effectifs des écoles primaires s'est légèrement accrue (6,56 % en 1958-1959), tandis que la courbe des inscriptions dans les écoles secondaires poursuit un mouvement ascendant beaucoup plus marqué (12,09 %); 4) pendant l'année, un pays sur deux a introduit des réformes des plans d'études et des programmes secondaires; cette proportion a été de 42 % en ce qui concerne la révision des programmes des écoles primaires; 5) malgré les adjurations des partisans de l'allègement des plans d'études, c'est la tendance à la surcharge qui s'est manifestée à nouveau; 6) la lente amélioration que l'on constate dans le recrutement du personnel enseignant primaire est contrecarrée par l'aggravation de la pénurie d'enseignants du second degré; 7) plus de la moitié des pays ont pris des mesures destinées à améliorer la formation des enseignants, tandis que le 35 % a majoré les trai-

tements du personnel enseignant de l'une ou l'autre catégorie.

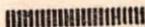
x

H. GOLDENBAUM et collaborateurs: *Quelques aspects de l'éducation rythmique, corporelle et musicale des jeunes enfants*, Les Cahiers de Vers l'Éducation Nouvelle, Ed. C.E. M.E.A., Paris 1960.

4 importants articles réimprimés de la revue « Vers l'Éducation nouvelle »: Mlle H. Goldenbaum, pour l'éducation rythmique, et le choix des chants pour les petits, Mlle D. Salomon pour l'apprentissage des rapports sociaux, le Dr L. Ehrenfried pour l'éducation physique des petits. C'est là une heureuse initiative: les revues passent, et même s'envolent, il faut recueillir les écrits. Cette initiative permet de ne pas oublier l'apport des créateurs, et je sais bien gré à Mlle Goldenbaum, de rappeler ici, je dirais presque avec énergie, le nom du maître de l'éducation rythmique, de Jacques-Dalcroze, que pas mal de gens aujourd'hui ignorent (ce qui leur fait écrire tant de sottises, ou faire tant de maladresses) ou affectent d'ignorer. Elle permet également aux praticiens de l'éducation rythmique de connaître, s'ils veulent travailler honnêtement et utilement, les résultats de l'expérience de ceux qui, chaque jour, minutieusement et honnêtement, font des expériences. Voilà un livre qu'ils doivent lire.

R. C.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères



Nous avons déjà publié sur cet important sujet auquel nous donnerons volontiers le titre général : *De la place du langage dans la famille*, un Cahier ancien (il date de 1956), que peut-être nos lecteurs n'ont pas entièrement oublié. Mais il est des sujets, celui-là en est un, assez important pour qu'il soit utile, et même nécessaire, de temps en temps, d'y revenir. Remercions Mme Martinie de le faire aujourd'hui, et à l'Anneau d'Or de nous le permettre.

La Rédaction.

Nos enfants nous écoutent

« Où va-t-il chercher tout ça ? », s'exclament les parents, émerveillés par les « mots » de leur enfant.

Où va-t-il chercher tout ça ?... Mais dans ce qui se dit en sa présence, soyez-en sûrs !

Un enfant devant qui l'on ne parlerait pas pousserait des cris variés, mais ne ferait pas de phrases. Le langage est imitation avant d'être expression. Nos enfants parlent non seulement comme nous leur parlons, mais encore comme nous parlons devant eux, ils parlent non seulement de ce dont nous leur parlons, mais encore de ce dont nous parlons devant eux.

Bien sûr, tous n'écoutent pas aussi bien. Tous, même, n'entendent pas aussi bien. Et tandis que certains se contentent longtemps de répéter, d'autres très tôt inventent. On pourrait écrire des livres sur ce que révèle le langage des enfants quant à leur finesse de perception, à leurs possibilités d'attention, à leur étendue de sensibilité, à leur vigueur ou à leur précocité d'intelligence. C'est un fait d'expérience courante que, dans une même famille, deux enfants d'âge voisin peuvent différer grandement quant au langage, aussi bien que quant aux traits du visage ou quant au caractère. De l'un on citera vingt ans après, cent réflexions charmantes. L'autre ne dit guère que des naïvetés dont le souvenir se perdra vite. Mais en présence des deux, il faut veiller à ce que l'on dit car, même s'ils n'en ont pas l'air, ils écoutent et même lorsqu'ils ne comprennent qu'à demi, ils enregistrent. Et bien entendu, ils enregistrent surtout ce qui les concerne.

Annick avait quatre ans, sa grand-mère disait fréquemment devant elle : « Elle est comme son père, elle a l'esprit de contradiction ». Aussi, un jour qu'elle venait de refuser deux fois d'o-

béir et qu'une personne étrangère à la famille s'en étonnait. An-n'ick dit gravement : « Moi, je suis comme mon papa, je dis toujours le contraire ». Cette réflexion de la petite fille mettait en évidence trois fautes de sa grand-mère : critiquer le père devant la fille, c'est-à-dire tuer le respect et battre en brèche l'autorité ; justifier l'enfant à ses propres yeux en décorant d'un joli nom son défaut et en le rapprochant de celui d'une grande personne ; enfin paraître considérer comme réaction habituelle et normale ce qu'il aurait fallu considérer comme faute accidentelle et fâcheuse à tous les yeux. Il y a ainsi des défauts que les parents entretiennent d'une main tout en cherchant à les combattre de l'autre.

Une maman se plaignait l'autre jour à moi de la jalousie de son petit garçon de quatre ans qui jouait à une dizaine de mètres de nous ; à ce moment le petit garçon s'approchait avec une petite fille inconnue. « Vous allez voir », me dit alors la mère à haute et intelligible voix, « je n'ai qu'à prendre la petite sur mes genoux et il va se mettre à pleurer ». Bien entendu, les choses se passèrent comme elle l'avait dit et elle s'exclama alors : « Vous voyez comme il est jaloux ! » Un enfant de quatre ans devrait-il entendre de telles réflexions ? Ce sentiment de jalousie qu'il peut éprouver bien sûr (et que, même, la plupart des enfants éprouvent) ne faut-il pas éviter de l'entretenir en en parlant, en lui donnant un passeport pour la conscience claire ? Maintenant que ce petit garçon sait qu'il est jaloux, il y a de fortes chances pour qu'il n'oublie pas de se montrer tel chaque fois que l'occasion lui en sera donnée.

Plus courante encore est l'erreur qui consiste à répéter devant un enfant ses bons mots : « Si vous saviez ce qu'il m'a dit aujourd'hui ! » L'enfant ne savait pas qu'il avait dit quelque chose de remarquable, maintenant il le saura (ou bien il le croira, à tort peut-être, si ses parents s'extasient facilement). Pour peu que l'on répète ainsi souvent devant lui ce qu'il a dit, il se prendra pour un phénix. On risque de tuer en lui toute spontanéité, car il peut prendre l'habitude de parler, non plus pour exprimer ce qu'il ressent mais pour dire une chose que les grandes personnes trouveront intéressante et répèteront avec admiration.

Il m'est arrivé de voyager dans le même compartiment qu'une mignonne petite peste de quatre ans qui, à tout nouveau venu, racontait : « Tu sais ce que je lui ai dit, au monsieur ? Je lui ai dit : Ote-toi de là que je m'y mette ». Chaque fois les parents confirmaient avec ravissement. Attitude stupide ? Bien sûr ! Mais nous qui en jugeons ainsi, sommes-nous certains de n'avoir jamais répété devant leurs auteurs, les bons mots de nos enfants ?

Ne parlons pas trop non plus de leurs vertus, performances et particularités de caractère. Ne leur laissons pas croire qu'ils sont de petits saints parce qu'ils sont équilibrés et bien élevés. Ni qu'ils seront de grands musiciens parce qu'ils ont été trois fois premiers en solfège. Ni qu'ils sont des cancre parce qu'ils ont fait un mauvais trimestre... Un enfant est un être inachevé, qu'il n'est pas possible ni surtout souhaitable d'étiqueter de façon définitive.

Chaque fois que je vois Hubert, sa maman me dit devant lui : « C'est l'original de la famille ». Le mot paraît anodin. Pourtant, à l'âge où l'on veut à tout prix se rendre intéressant, Hubert pourrait bien se mettre à cultiver son originalité... jusqu'à la bizarrerie.

De même, si les parents de Gérard répètent fièrement à tout venant que leur fils est aussi maladroit qu'il est fort en maths, Gérard risque de cultiver sa maladresse, ou du moins de ne rien faire pour la combattre. « Moi, je ne sais rien faire de mes mains », dira-t-il d'un air supérieur, quand il verra ses cousins scier du bois ou simplement mettre le couvert. Il faut parfois aider un enfant à accepter une déficience irrémédiable.

Il faut aussi, à tous les enfants, faire prendre conscience de leurs dons, afin qu'ils ne les laissent pas en friche.

Mais il ne faudrait jamais, par des propos imprudents, donner prise au narcissisme vaniteux, ni à cette tendance qui consiste au contraire à se délecter de ses déficiences et à les étaler — faute de mieux, parfois — pour se rendre intéressant.

Par crainte de les scandaliser, nous veillons à ne pas tenir devant les enfants de propos grossiers ou lestes, cyniques ou

malveillants. Or, si c'est un crime de détruire des valeurs morales, c'est une faute grave que de détruire le dynamisme psychologique des enfants. Et c'est ce que nous faisons inconsciemment quand nous semons en eux, par ce que nous disons, l'insécurité affective. Il y aurait des pages à écrire sur les réflexions terrifiantes ou désabusées par lesquelles, sans le vouloir, les grandes personnes peuvent tuer chez les enfants le goût de vivre et l'espoir de « grandir » qui sont la racine de tout effort.

Reprocher une faute à un enfant (« Tu as menti ») est un devoir. L'enfermer dans un défaut (« Tu es un menteur ») est une erreur. « Je suis un menteur », qu'est-ce que cela signifie à la longue ? « Je mens, je suis comme ça » (pas d'espoir d'amélioration), « tout le monde le sait et le dit » (plus de saine amour-propre), « et on ne m'aime pas, on ne m'aimera jamais, à cause de ça » (plus de ressort affectif)...

On dit dans sa famille que Georges déteste sa sœur. Il faut reconnaître qu'il ne perd pas une occasion de la taquiner et même de la maltraiter. Mais voilà, Georges est le cinquième garçon de parents qui ont toujours désiré des filles. Depuis qu'il est en âge de les comprendre, il a entendu des centaines de réflexions du genre de : « Si seulement il avait été une fille !... Malheureusement les garçons... Les garçons vous pensez bien... » Née trois ans après lui, sa petite sœur a été accueillie avec transports ; on la gâte, elle est plainte et consolée chaque fois que Georges la taquine. Ils ont neuf et six ans et sont déjà installés, l'une dans son rôle de victime, l'autre dans son rôle de bourreau. Or, il est évident pour qui voit Georges ailleurs que chez lui et constate combien il peut se montrer bon camarade avec ses égaux et parfois paternel avec les plus petits, qu'il aurait pu être un très bon grand frère pour sa petite sœur. Qu'aurait-il fallu pour cela ?

D'abord que ses parents ne se permettent jamais devant lui aucune réflexion sur le fait que sa naissance n'a pas été désirée. Il n'y est vraiment pour rien et on ne saurait être plus injuste qu'en reprochant à un enfant de l'avoir, soi, mis au monde, tel qu'il est. Ensuite, il aurait fallu lui faire prendre conscience, vis-à-vis de sa petite sœur, de sa supériorité d'ainé, supériorité entraînant des devoirs et aussi des joies. Il aurait fallu enfin ne

jamais laisser penser à la petite sœur qu'elle était un personnage extraordinaire, simplement parce qu'elle était la seule fille d'une famille de garçons. Ce qui est triste dans l'histoire de Georges et de sa petite sœur, c'est que l'inimitié que leurs parents entretiennent, tout en la déplorant, pourrait bien durer toute leur vie. Ils sont en train de se prendre en grippe pour de bon, simplement parce qu'on n'a pas su se taire devant eux.

Or, parler des enfants devant eux, sans songer qu'ils écoutent (même s'ils n'en ont pas l'air), qu'ils enregistrent, qu'ils interprètent (parfois de travers, bien entendu), c'est les traiter comme si nous ignorions qu'ils puissent réagir, au moins intérieurement, à nos paroles.

Mettons-nous à la place de Robert qui entend ses parents se demander ce que l'on va faire de lui pendant les vacances. « Si on l'envoie chez sa grand-mère, il ne lui obéira pas... Si on l'envoie chez sa tante, il se battra avec ses cousins »..., etc. Quelle que soit la décision prise, Robert en aura su les inconvénients. Il aura appris en particulier que ses parents considèrent comme normal qu'il puisse désobéir à sa grand-mère ou se battre avec ses cousins.

De même, lorsque la mère de Sylvie est allée voir la directrice de son école, n'aurait-il pas mieux valu que Sylvie n'assistât pas à l'entretien ? Voici en résumé ce qu'elle a entendu : « Si nous lui faisons redoubler sa 6^e, elle aura une impression de déjà vu, s'ennuiera et ne travaillera pas sérieusement; mais si elle passe en 5^e, elle sera fatiguée, suivra peut-être difficilement et se découragera. » Là aussi, quelle que soit la décision prise, Sylvie saura d'avance quelle position commode elle peut adopter sans surprendre ses éducateurs.

Et quand un enfant est malade, est-il bon que sa mère et le médecin discutent devant lui de son cas ? Je me rappelle avoir entendu, du fond de ma fièvre, des mots que je ne comprenais pas, mais qui m'épouvantaient cependant. Ma mère essayait d'entraîner le médecin hors de la chambre, mais lui, sans s'inquiéter de l'effroi qu'il pouvait causer, parlait sans ménagement d'inflammation et de ponction... L'abbé Plaquevent raconte dans « Misère sans nom » la triste histoire d'un pauvre garçon, à l'adolescence timide et souffreteuse qui, traîné, pour son bien,

d'examen médical en examen médical, entendit enfin tout tremblant, un médecin dire de lui : « C'est bien ce que je pensais, il est complètement glâbre. » Glâbre, le mot ne faisait pas partie de son vocabulaire et pouvait prendre dans son esprit toutes les significations effrayantes ou honteuses.

Pas plus que le vocabulaire du médecin, celui du psychologue n'est fait pour les enfants. Il est parfois utile que les notions recouvertes par des mots de ces vocabulaires soient expliquées aux enfants, mais il est toujours inutile et parfois néfaste d'employer devant un enfant et à son sujet, des mots qu'il ne comprend pas ou qu'il ne comprend qu'à demi ; et il est toujours mauvais de discuter de lui devant lui.

L'enfant a besoin de sentir, derrière lui et parfois devant lui, une autorité ferme. Comment aurait-il cette sécurité, s'il sent que les représentants de cette autorité ne sont pas d'accord entre eux, à son sujet. Il est normal et nécessaire que les parents parlent entre eux de leurs enfants. Il est normal et nécessaire qu'ils en discutent avec les médecins, psychologues, professeurs, chefs scouts, etc... Mais il faudrait que — sauf cas exceptionnel, et sauf entente préalable des éducateurs à ce sujet — aucun écho de ces discussions ne vienne jusqu'à l'enfant. Cette discrétion est indispensable pour que l'autorité s'exerce de façon cohérente.

Que l'on me permette ici un souvenir personnel : Étais-je en 5^e ou en 4^e ? Je ne sais plus. Mais j'avais entre 11 et 13 ans, et je me sentais perpétuellement fatiguée. Aussi les cours de gymnastique étaient-ils une épreuve bi-hebdomadaire. Épreuve physique et morale, car le professeur, agacé de mes maladresses, m'avait prise en grippe et le montrait à toute occasion. « Mademoiselle G..., recommencez seule l'exercice... Mademoiselle G..., faites-vous exprès de faire perdre votre camp ? », etc. Et enfin, un jour : « Mademoiselle G..., êtes-vous idiote ou paralytique ? » La question venait après une demi-heure d'exercices épuisants. Je fondis en larmes. Et le soir, je racontai la scène à mes parents. On me calma, en me disant que c'était là un incident sans importance, qu'il fallait oublier, car une sottise réflexive pouvait, dans un moment de fatigue ou d'agacement, échapper à tout le monde. Mais dès le lendemain, maman, sans

m'en avertir, alla trouver la directrice. Que se passa-t-il entre celle-ci et le professeur de gymnastique ? Elles seules pourraient le dire, mais les remarques désobligeantes cessèrent, et aussi les exercices supplémentaires. Quelques semaines après, maman me demanda d'une voix indifférente : « Je ne t'entends plus parler de ton professeur de gymnastique ? » — « Non, elle est devenue très gentille », lui répondis-je. Et c'était vrai. Je continuais à être classée dernière, et pour cause. Mais la chose était acceptée par le professeur aussi bien que par l'élève. Et je m'en appris la raison que dix ans plus tard.

Imaginant aujourd'hui que maman m'eût alors mise au courant de sa visite à la directrice, je me dis que je n'aurais pas pu m'empêcher, me sentant plainte et soutenue, de me donner des airs de martyr. Et puis, c'est si amusant de parler de soi ! L'histoire aurait fait le tour de la classe, semant le mauvais esprit et ruinant l'autorité.

Depuis que je suis de l'autre côté de la barrière, je veux dire parmi les professeurs et non parmi les élèves, parmi les parents et non parmi les enfants, combien de fois ai-je déploré, dans des cas semblables, que les parents ne sachent pas se taire !

Il m'est arrivé aussi, hélas, d'entendre dire par des professeurs : « Naturellement votre père... » ou : « Venez que votre mère... » De telles remarques sont parfois inspirées par une juste indignation ; mais faut-il jamais inciter les enfants à juger leurs parents ? Hors cas graves et exceptionnels, il semble que ce ne soit pas le rôle des maîtres. Ce n'est pas non plus celui des grands-parents, oncles ou tantes, à qui il faudrait souvent rappeler cette élémentaire honnêteté qui consiste à éviter de critiquer devant l'enfant ceux qu'il aime et à qui il doit le respect et l'obéissance.

Une amie m'a raconté : « Ce qui m'a donné envie de ressembler à ma grand-mère, qui était l'ordre incarné, c'est qu'elle n'a jamais critiqué devant moi le désordre de maman. Elle a toujours fait mine de ne pas s'en apercevoir tant que j'étais trop petite, se contentant de me laver et de me raccommo-der mes vêtements quand j'allais chez elle. Après quand elle a deviné que je m'étonnais du désordre et de la saleté, elle m'a appris comment devenir soigneuse, mais toujours sans juger maman.

Au contraire, elle me disait : « Tu comprends, tu n'es pas comme ta mère, absorbée par des préoccupations supérieures, c'est pourquoi tu es gênée de choses qu'elle ne voit pas. » Ce qui fait que je n'ai jamais été obligée d'aimer moins maman parce que j'aimais ma grand-mère. » Cette grand-mère était héroïque. Elle était intelligente aussi, car elle avait su quand il fallait se taire et quand il fallait parler.

Savoir se taire exige une maîtrise de soi d'autant plus difficile que l'on est plus impulsif.

Savoir parler exige un peu plus : l'attention aux besoins de l'enfant, attention qui fait sentir de quelle part de vérité il a besoin. Cette attention ne va pas sans respect.

Respect ? Le mot paraît peut-être étrange : c'est pourtant celui qui convient. Respectons-nous l'enfant, cette personne naissante, lorsque nous parlons de lui comme d'une chose ? Une chose dont nous sommes fiers, c'est entendu, mais une chose tout de même puisque, au moment où nous en parlons, ou du moins où nous parlons en sa présence nous ne lui accordons pas de nous : « Oh, il ne comprend pas »... « Oh, elle n'écoute pas »...

Une femme qui mesure près d'un mètre quatre-vingts m'a confié : « Les amies de ma mère, chaque fois qu'elles me voyaient, se croyaient obligées de faire une remarque sur ma grande taille. A quatre ans, je savais déjà, grâce à elles, que j'aurais du mal à trouver un mari ! Et cela n'a pas contribué à me donner l'aisance et la confiance en moi dont j'aurais eu tellement besoin. »

Et un garçon : « Ce qu'on a pu me faire mal à parler de ma ressemblance avec mon grand-père ! Je n'avais pour ce grand-père, buveur, brutal et grossier, que de l'aversion ; n'empêche que les gens de la famille, qui auraient pu se douter de ce que j'éprouvais, disaient aussi souvent que les étrangers : « C'est le portrait de son grand-père. »

Une jeune fille m'a dit aussi : « J'ai eu bien du mal à accepter ma belle-mère. Nous nous aimons beaucoup maintenant et je suis sûre qu'elle a toujours été parfaite à mon égard, mais mes deux grands-mères, ma bonne, les voisins, les commerçants du quartier m'ont si souvent plainte du remariage de mon père

qu'ils m'ont fait une âme de victime. Chaque fois que maman me grondait, je me sentais persécutée. Cela ne s'est arrangé qu'avec notre déménagement qui m'a fait échapper aux apitolements de toutes ces bonnes âmes. »

Il est impossible d'épargner à ces enfants des blessures de ce genre ; mais qu'au moins elles ne leur soient pas infligées par ceux qui les aiment ! Les blessures les plus graves ne sont pas toujours celles qui font le plus souffrir, d'ailleurs.

Croit-on qu'il soit bon pour un joli enfant d'entendre proches et étrangers s'extasier journellement sur sa beauté ? Et ne vaudrait-il pas mieux qu'un enfant dont les parents sont riches l'ignore aussi longtemps qu'il est trop petit pour comprendre que toute possession crée des devoirs difficiles ?

Révéler à un enfant qu'il est le préféré de tel ou tel peut être utile pour compenser quelque injustice du sort. Mais combien c'est dangereux, en général (pour lui et pour les autres) et avec quelle légèreté cela se fait !

J'ai récemment assisté à une scène que certain petit Bertrand faisait à ses frères aînés, coupables de ne pas lui avoir laissé manger tout le gâteau. Le petit Bertrand était dans son tort jusqu'au cou. On le laissait pourtant trépigner, hurler, frapper ses frères et tout à coup, c'est à ceux-ci que vint l'avertissement : « Voici grand-père et vous savez bien que Bertrand est son préféré. » Qu'un enfant sache qu'il peut tout se permettre parce qu'il est le préféré n'est-ce pas désolant ?

Et n'est-il pas désolant aussi d'entendre grand-mère Dubois demander à Brigitte : « Qui aimes-tu mieux, grand-mère Dubois ou grand-mère Dupont ? » puis répéter avec satisfaction : « Ah ! c'est moi qu'elle préfère. » Un enfant a le droit d'avoir ses préférences et souvent il les a. Ne les lui demandons jamais s'il ne nous les confie pas. Respectons-les, même si nous les jugeons injustifiées. N'essayons surtout jamais de les lui faire désavouer. Les occasions de mensonge sont nombreuses dans la vie d'un enfant : qu'il y ait au moins un domaine où il ne mente jamais par notre faute, celui de ses sentiments. Ces sentiments, il faut parfois les guider, bien sûr, mais il ne faut ni les blesser, ni les salir par des commentaires imprudents.

Quant aux secrets que les enfants nous confient, prenons-

les au sérieux, non dans leur teneur qui, en général, n'a pas grande importance, mais dans leur qualité de secrets. Nous pouvons blesser un enfant dans sa confiance en nous et aussi dans le sentiment de sa dignité, en divulguant son secret, si mince qu'il nous semble. Je me rappelle mon indignation le jour où je découvris qu'une personne de ma famille avait lu mon journal. Lire le journal d'une enfant de dix ans, la faute me paraît aujourd'hui vénielle, mais en rire avec d'autres grandes personnes, sans même se cacher de la petite fille, quelle erreur !

Quelques mois avant cet incident, j'avais reçu d'un cousin un peu plus jeune que moi une confidence troublante : « Tu sais, le secret de la confession, je n'y crois plus. » — « Oh ! pourquoi ? » — « Voilà, avant Noël, je me suis confessé. J'ai dit à l'abbé que je suçais mon pouce » (quoi d'extraordinaire à cela : sa maman lui reprochait chaque jour de sucer son pouce à ce grand garçon ; un enfant de neuf ans voit encore souvent le bien et le mal avec les yeux de sa mère ; en s'accusant de sucer son pouce, il s'accusait en somme d'avoir contrarié sa mère en lui désobéissant). « Il m'a dit que c'était pas un péché. Et il a raconté ça à maman quand il est venu la voir au premier janvier. »

Je me le rappelle très bien l'abbé en question. Il avait les cheveux gris. Il aurait dû savoir...

Et elle devrait savoir aussi cette mère qui, lorsqu'on lui fait compliment de son fils, vous glisse à l'oreille, sans rien connaître de votre discrétion : « Il veut être prêtre. »

Prenons-y garde, nous pouvons trahir la confiance d'un enfant, non seulement en répétant à d'autres ce qui ne nous a été dit que pour nous, mais encore en l'accablant indéfiniment du poids d'une confidence qui n'était peut-être valable que pour un temps. La plupart des enfants vivent au jour le jour, même quand ils parlent d'avenir. Ne les enfermons pas dans leurs projets d'un jour même et surtout si ces projets vont dans le sens des nôtres.

A propos de nos enfants, suivons le conseil de Lanza del Vasto : « Tais-toi beaucoup pour avoir quelque chose à dire qui

vaille être entendu. » Et peut-être, si nous parlons moins d'eux, si nous parlons moins devant eux sans précautions, aurons-nous plus de choses à leur dire ? Car, qu'ils aient deux ans ou qu'ils en aient quatorze, il faut parler, il faut beaucoup parler à ses enfants.

Mais ceci est une autre histoire...

Marie-Madeleine MARTINIE.

Réimprimé, de la revue *L'Anneau d'Or* (n° 92) avec l'autorisation de la direction de la Revue.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e