

REVUE DE

61

68

an. FJ

L'école nouvelle
française

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

91 - 92

NOTRE STAGE



NOVEMBRE — DÉCEMBRE 1961

Une nouvelle année commence. Nous prions, comme chaque année, instamment, nos abonnés, de s'acquitter dès aujourd'hui du montant de leur abonnement, pour éviter à notre Secrétariat un travail et des frais inutiles.

Et nous nous rappelons discrètement au souvenir de ceux qui n'ont pas encore réglé leur abonnement en retard.

AVANT-PROPOS

Ceci est le rapport de notre Stage 1961. Il s'est tenu à notre école de La Source, comme nous l'avions annoncé, du 1^{er} au 6 septembre. Nous pouvons dire qu'il a été très brillant. Par le nombre (plus d'une trentaine), par la qualité et la diversité des stagiaires (appartenant cette année à l'enseignement préscolaire, à l'enseignement primaire, et à l'enseignement secondaire), par l'excellence de l'organisation, due cette année, à un professeur de La Source, Mlle Marie de Vals, que nous ne saurions assez louer de ses efforts intelligents, et de sa réussite. Tout a si bien « marché », tout au long des journées, que le directeur du stage a eu beaucoup moins à le diriger qu'à le regarder se dérouler. Il aurait travaillé beaucoup plus qu'il n'enseignait ; c'était vraiment un stage d'éducation nouvelle.

Ce n'est nullement d'ailleurs diminuer le mérite de M. de Vals que dire que sa tâche a été rendue plus agréable par la présence de quelques-uns de nos fidèles amis, Jean Barou, Henriette Philibert, Suzanne Saisse, qui veulent bien nous dire qu'ils reviennent chaque année pour s'instruire davantage, mais qui nous apportent chaque année à la fois le réconfort de leur présence, et la valeur de leur expérience d'éducateurs bien animés de l'esprit de l'éducation nouvelle.

On verra par les pages qui suivent combien le travail a été actif : enquêtes, étude du milieu, rapports, discussions. Nos stagiaires ont travaillé, exprimé et débattu les résultats de leur travail.

Ils ont pu en outre bénéficier du concours précieux de quelques-uns de nos amis : M. L. Raillon qui leur a présenté un ex-

cellent tableau, clair et impartial, de l'état actuel de la pédagogie française, tel qu'il est représenté par les revues pédagogiques publiées chez nous ; Mme Niox-Chateau, qui a rappelé la si précieuse expérience de son école de Boulogne ; Mme le Dr Ayel, de l'Ecole des Parents, qui a présenté un film psychologique du plus grand intérêt ; M. G. Dufournet, professeur à La Source qui a rapporté une bien intéressante expérience.

Et Mlle P. Jasson, qui recevait les stagiaires dans son école, a consacré une soirée à leur montrer le fonctionnement et la vie de cette école, qu'elle dirige depuis sa fondation et dont elle a fait une école modèle. Nos stagiaires ont pu s'en convaincre en l'écoutant, et en examinant les travaux d'élèves qui ont été exposés pendant la durée du stage.

R. C.

LE STAGE

Il s'agissait donc de répondre à la question si souvent posée par des éducateurs de bonne volonté : « Je voudrais introduire dans ma classe l'éducation nouvelle. Que dois-je faire ? »

Evidemment : a) connaître l'éducation nouvelle ; b) connaître ma classe ; c) connaître je, me connaître moi-même. Ce sont les trois données du problème, et ces données sont étroitement liées. Si bien que l'éducateur ait appris à connaître, par des ouvrages théoriques, ce qu'est au juste l'éducation nouvelle, il ne pourra pas l'introduire dans sa classe, s'il ne connaît pas sa classe. Si bien qu'il connaisse sa classe, il ne pourra pas renouveler son attitude, s'il ne se connaît pas, s'il ne découvre pas en lui l'attitude de l'éducateur nouveau, ou la possibilité d'acquiescer, de construire en soi cette attitude.

*
*
*

Commençons par là. Que l'éducateur se pose d'abord à lui-même, en s'examinant, en se rappelant diverses expériences passées, familiales ou scolaires, la question primordiale : En présence des enfants en général, et des écoliers en particulier, quelle est mon attitude intérieure ? » Cette attitude peut être en effet de *refus* ou d'*acceptation*. L'éducateur peut dire à ses élèves : « Je vous refuse tels que vous êtes. Les individus que vous êtes, et ceci jusqu'à la fin de votre scolarité, jusqu'à ce que vous ayez « terminé vos études », sont dans un continuel état d'imperfection. Ma tâche est si lourde, et si importante à mes yeux, que, nécessairement, elle m'importe plus que vous. Les réels que vous êtes ont bien moins de valeur, à mes yeux, que les possibles. Vous êtes à peine, vous pouvez être, vous devez être. Ma tâche

consiste, non à vous aider à réaliser mieux vos réalités, mais à vous contraindre (s'il le faut) à réaliser vos possibles. Cette réalisation ne peut se faire que grâce à mon action didactique. Et j'agirai pour vous former avec une telle énergie et une telle sûreté (grâce à mes méthodes) que vous arriverez à oublier votre réel, à le méconnaître exactement autant que je le méconnaiss moi-même, pour vous laisser tirer sur la route, que je suis seul à connaître, de la réalisation de vos possibles. Non seulement vous arriverez très rapidement à vous ignorer, mais vous vous *refuserez*, comme je vous refuse, et vous ne vous considérerez que comme des possibles qui ne sont pas encore de vrais réels, et qui *ne deviendront ce qu'ils ne sont pas*, que grâce à mon action magistrale. »

Telle est bien, en gros, l'attitude, vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés, de celui que nous pouvons appeler l'éducateur traditionnel. Et cette attitude est bien celle que lui demandent d'avoir tant de parents, qui lui disent en substance : « Ne vous occupez pas de ce qu'est en réalité, mon enfant, ne vous en occupez pas plus que moi, ne considérez que ses possibles (qui dépendent surtout de vous), et faites de lui rapidement et sûrement un bachelier. Nous vous confions de la matière informe, inexistante, à cette matière donnez une forme, une existence. »

En face de cette attitude, plaçons celle de l'éducateur nouveau. Il dit à des élèves : « Bien loin de vous *refuser*, et de ne voir en vous que les possibles que je construirai, je vous *accepte* tels que vous êtes, chacun dans son individualité, et dans ses relations avec les autres et avec moi-même. Je ne travaille, je ne veux pas travailler à faire de vous mes *semblables*, je vous accepte d'abord, comme mes *dissemblables*. (1) Je sais bien que vous devez *devenir*, mais, comme dit Goethe, on ne devient que ce qu'on est. Je ne me place donc ni au-dessus de vous pour vous former, ni devant vous pour vous entraîner, ni derrière vous

(1) Voir sur ce point ma **Formation de l'Éducateur**. Et aussi notre Cahier 72 (**La Vocation pédagogique**).

pour vous pousser, je me place exactement à côté de vous pour vous accompagner, et, au besoin, vous aider. »

★
★

Puisque, à l'inverse de l'éducateur traditionnel qui refuse ses élèves, l'éducateur nouveau les accepte, cela suppose évidemment qu'il les connaît chacun en son présent, chacun en son possible (non le possible du maître). C'est là la seconde donnée du problème, sur laquelle nous allons revenir.

Disons maintenant, en manière de parenthèse, que puisque le maître accepte ses élèves, et pour cela a besoin de les connaître, il ne les juge pas, à la manière classique. Il peut leur dire :

« Je m'abstiendrai soigneusement de vous juger (simon en pensée, ce qui est un complément indispensable de ma connaissance de vous : la connaissance et le jugement d'autrui sont intimement liés). Et ce qui disparaît dans la classe de l'éducation nouvelle, c'est le jugement scolaire, qui m'est jamais, et pour cause, appréciation *positive* du travail effectué par l'écolier, qui n'est que constatation *négative* de l'écart entre ce travail *présent*, et le *devenir* que le maître a sans cesse présent à l'esprit. (1)

★
★

Donc, pour être un nouvel éducateur, vous devez accepter, connaître pour accepter et aider ces êtres que vous avez acceptés après les avoir connus. Il semble que, alors, un certain nombre de questions vont vous venir à l'esprit, questions auxquelles nous allons essayer de répondre.

Q — Vous me dites que je dois accepter mes élèves tels qu'ils

(1) On sait qu'une note donnée par le maître au devoir écrit d'un élève mesure non pas, et pour cause, le travail effectivement, positivement, effectué par l'élève (le maître ignorant ce travail qui s'est fait en dehors de lui), mais l'écart entre ce travail réel, et le devenir que seul le maître a en vue. Quand un maître donne à une rédaction (puisque cet exercice inepte existe encore) la note 12/20, il juge non pas, ce qui serait honnête, l'effort qu'a fait l'élève, qu'il ne connaît pas, mais la distance à laquelle est cette rédaction de ce qu'il juge, lui, le parfait, si bien que son + 12 équivaut en réalité à un — 8.

sont, et que, pour les accepter, ce qui est évident, je dois les connaître. Mais comment puis-je connaître mes élèves si j'en ai 25 ou 30 de tous les âges (école à classe unique), ou 40 ou 50 du même âge ? Ne nous proposez-vous pas là une tâche impossible ?

R — Non. D'abord beaucoup d'enfants du même âge se ressemblent, heureusement. Il y a aujourd'hui une psychologie générale de l'enfant que vous pouvez aisément connaître. (1) Si bien qu'à un premier contact avec tel enfant de 7 ans par exemple, vous pourrez à bon droit supposer d'abord qu'il ressemble à tous les enfants de 7 ans dont vous aurez appris à connaître, par Gesell par exemple, les principales caractéristiques.

En second lieu, ne vous exagérez pas les difficultés. L'expérience journalière vous montrera en effet, comme elle l'a montré à tant d'autres avant vous, que le contact quotidien avec des enfants que vous acceptez (et donc que vous aimez) permet de connaître assez vite chacun d'eux en sa nature, en ses possibilités réelles (non celles que veut le maître), et en sa régulière progression qui ne le transforme pas en un autre, mais quand elle est acceptée et aidée par l'éducateur, permet à chaque enfant de se réaliser, et de se construire.

*
**

Q — Soit. Ainsi je connaîtrai mes élèves. J'arriverai même à les connaître de mieux en mieux en vivant avec eux conformément à l'esprit que vous recommandez, vous dites qu'alors, et alors seulement, je pourrai (et je devrai) les aider. Les aider à quoi ?

R — Evidemment à vivre et à se développer, à se réaliser et à se construire, comme nous venons de dire, chacun suivant ses forces et ses capacités, *en agissant*. Et pas du tout les aider à connaître un *programme*, à acquérir ses *connaissances* historiques, grammaticales ou géographiques.

(1) Voyez par exemple : Gesell, **Le Jeune Enfant dans la Civilisation moderne** ; **L'enfant de 5 à 10 ans** ; **L'Adolescent de 10 à 13 ans** — Osterrieth, **Introduction à la psychologie de l'enfant** — Berge, **Les défauts de l'enfant** — Robin, **Les difficultés scolaires chez l'enfant** ; et bien d'autres.

Agir, c'est exercer une certaine activité, ou certaines activités (je renvoi sur ce point à ma *Pédagogie de l'Apprentissage*) en vue d'atteindre un but que l'agissant connaît à l'avance, d'une façon plus ou moins précise, et vers lequel, parce que le but l'intéresse (n'oublions jamais le rôle de première importance que tient l'intérêt dans l'éducation nouvelle) il se dirige. Ce but peut être la fabrication d'un objet matériel, de cages à lapins répondant convenablement à leur objet (comme dans la fameuse expérience de l'Écossais O'Neill au début de ce siècle), la culture de légumes pour l'approvisionnement de la cantine, l'entretien d'une basse-cour. (1) Et ce qui est possible à peu près partout, et ce qui devrait être offert et permis aux élèves comme une occupation tout à fait naturelle : l'entretien de la salle de classe.

Car, dans l'éducation nouvelle, la classe n'est pas du tout le domaine du maître, qui y fait entrer les élèves, et les en fait sortir, qui y est chez lui et qui les y reçoit, elle est le domaine des élèves. Ils occupent le local pendant la durée d'une partie de leur scolarité, ou de toute leur scolarité, ils en sont locataires, ils doivent l'entretenir en bons locataires, mais, pendant qu'ils y logent, ils peuvent l'arranger à leur convenance. Ils y reçoivent, avec déférence, le maître, parce qu'ils ont besoin de lui, mais ils le reçoivent chez eux. Dans la classe ils sont chez eux. (2)

(1) Voyez ce que rapporte T. Yérou, instituteur grec, dans sa récente thèse : *Le jeu et sa signification scolaire* : « Il y eut parmi les élèves un groupe de jardiniers qui cultivaient le jardin de l'école pour faire pousser ses légumes. Il y eut un groupe de forestiers qui coupèrent du bois et cueillaient des fruits sauvages et des légumes sauvages. Il y eut même un groupe de menuisiers... Il parut nécessaire d'organiser un autre groupe pour prendre soin de ces 2 animaux domestiques (2 chèvres dont l'acquisition avait été décidée). 4 enfants s'offrirent, et commencèrent à construire une petite maison pour nos nouveaux amis. Ils trouvèrent des clous dans des ruines (c'était pendant la dernière guerre), et avec des morceaux de bois qu'ils rapportèrent de la forêt, ils réussirent à construire une chaude petite maison pour nos chèvres. Ils travaillaient avec plaisir du matin au soir. » (*The New Era*, 42, n° 8).

(2) Ai-je besoin de redire encore, ce que j'ai dit tant de fois ailleurs, qu'il ne s'agit pas là de considérations théoriques, mais d'expériences vécues.

Et ils se sentiront d'autant plus disposés à demander et à recevoir l'aide du maître, que le maître leur fournira l'aide précise dont ils ont, à différents moments de leur activité constructive, besoin, pour réaliser l'objet, connu d'eux et désiré par eux, qu'ils entreprennent de réaliser : à savoir un certain aménagement du local dans lequel ils vont avoir à vivre pendant tant d'années.

Au cours de ce premier aménagement de la classe (ne serait-ce même que la disposition du mobilier, l'installation de pots de fleurs ou de cages pour des animaux familiers, la décoration des murs), on voit aisément en quoi peut consister l'aide du maître. Il est là, présent, sympathique, acceptant, disponible ; il prête la main, si on le lui demande, il donne des conseils quand on lui en demande, il résout, ou il cherche en compagnie des élèves à résoudre, les difficultés quand il s'en présente, il aide à apaiser les conflits quand il y en a.

Dans ce domaine de l'activité matérielle, qui a été si longtemps dédaignée, et même méprisée, par la pédagogie officielle, et qui est le premier et le vrai domaine de l'enfance, les enfants savent ce qu'ils veulent (un certain aménagement utile et agréable), et, le sachant, ils cherchent à le réaliser. C'est-à-dire qu'avec l'aide du maître, et, encore une fois seulement quand cette aide est nécessaire, ils s'exercent, ils apprennent à *travailler*. Et, je l'ai dit, et écrit maintes fois, travailler dans cette première forme d'activité, c'est chercher les moyens d'atteindre un but que *l'on connaît*, de réaliser un objet que *l'on connaît*, but et objet qui correspondent à ses intérêts. Des enfants travaillant en groupe, et installant dans un coin de la classe leurs 3 ou 4 tables savent très bien ce qu'ils veulent (c'est-à-dire, c'est la même chose, ce qui les intéresse) : ils veulent arranger leurs tables de manière à ce qu'ils puissent travailler commodément ensemble, à ce que le groupe soit suffisamment éclairé. Ils savent ce qu'ils veulent, ils cherchent à réaliser ce qu'ils veulent : ils travaillent.

Q — Voilà qui est fort bien. La classe est le domicile des écoliers, et ils l'aménagent à leur guise. Mais, et le travail intellectuel ? Car enfin ils ne peuvent passer leurs jours à faire le mé-

nage (1). Il faut bien qu'ils apprennent.

R — Il faut qu'ils travaillent, qu'ils continuent, spirituellement comme matériellement, à apprendre à travailler (2). C'est-à-dire à avoir en vue un but intéressant, plus ou moins connu, et à chercher les moyens de l'atteindre. Que ce but soit la connaissance, et le maniement des lettres, la connaissance d'une succession historique, la connaissance du fonctionnement d'une machine.

Pour présenter les choses d'une façon réelle, et qui n'est qu'en apparence paradoxale, il faut que les écoliers *sachent d'avance ce qu'ils ne savent pas*. Cela paraît absurde, mais ne l'est nullement. Quand une petite fille apprend, sous la direction de sa mère, à raccommoder, elle sait qu'elle ne sait pas (pas du tout, où pas très bien) raccommoder : ce qui veut dire qu'elle sait en quoi consiste l'opération raccommodage, et qu'elle cherche, avec l'aide de sa mère, à effectuer cette opération. Mais si elle ne connaissait pas du tout cette opération, si elle ne savait pas du tout ce que c'est que raccommoder, il est clair qu'elle n'aurait aucun désir d'apprendre à raccommoder, ni aucune possibilité de savoir raccommoder.

Or tout programme scolaire, par définition, interdit l'intérêt, puisqu'un programme (successions de rois et de guerres, présentation de faits géographiques, de notions grammaticales, de notions scientifiques) est la présentation aux écoliers de ce qu'ils ne connaissent pas. Or personne ne peut désirer apprendre ce qu'il connaît pas, puisque l'apprentissage est conditionné par *l'intérêt*, et que évidemment, nous ne nous intéressons qu'à ce que nous connaissons (plus ou moins distinctement). (3)

(1) Car il est bien entendu que si la classe est le domicile des enfants, ils l'entretiennent, en état convenable.

(2) On pourrait remplir un volume des doléances de ceux qui se sont plaint qu'à l'école primaire, au lycée, les écoliers apprennent tant de choses, et n'apprennent pas à travailler.

(3) Pourrait-on supporter qu'un adulte soit disposé à apprendre quelque chose qu'il ignore totalement : pour les uns l'électronique, pour les autres les conceptions politiques de Jules César ? Essayons donc de dire aux uns et aux autres qu'ils **doivent** apprendre l'électronique et César. Et n'y contraignons-nous les écoliers que parce qu'ils sont jeunes et sans défense ?

Donc vos écoliers (ceux qui composent votre classe au moment où vous lisez ces lignes) s'intéressent à quelque chose, à quelques choses qu'ils rencontrent en dehors de la classe, dans le milieu dans lequel ils vivent — et sont disposés à s'intéresser (car ils sont très désireux de s'instruire) à des éléments dont se composerait le milieu scolaire.

Il nous appartient donc d'une part d'utiliser le milieu extra-scolaire (vous verrez comment cela est possible par un certain nombre d'exemples présentés dans les pages qui suivent) — et d'autre part de faire que la classe, bien entendu avec la collaboration des écoliers, devienne un milieu. Milieu qui peut être constitué, par des objets, ou par des documents réunis à la fois par les élèves et par le maître.

Voici donc à quoi, quand ils ont besoin de vous, vous devez aider vos élèves. D'une part à prospecter les milieux historiques, géographiques, scientifiques dans lesquels ils vivent. (1) D'autre part à constituer une collection de documents substitués de la réalité, quand la réalité est absente. (2)

*
**

Mais il est entendu que vous ne les enseignez pas, vous ne les instruisez pas, vous les *aidez*. Nous avons vu à *quoi* vous pouvez les aider. Il ne vous reste plus qu'à voir *comment* vous pouvez les aider.

D'abord, comme je l'ai écrit maintes fois, en étant à leur disposition. Vous ne leur parlez pas, alors qu'ils n'ont nul besoin de vos paroles, vous leur *répondez*, quand ils ont besoin de vos réponses. Il est certes, surtout pour un maître, bien plus difficile de répondre que de parler (3), mais un éducateur nouveau, qui permet à ses élèves de lui poser des questions, qui trouve naturel, et même nécessaire, qu'il leur réponde, doit savoir répondre, et prendre l'habitude de répondre. De répondre avec précision à une question précise, et en évitant que sa réponse enveloppe une leçon dont l'interrogeant n'a que faire.

(1) Voyez nos numéros 8, 12, 30, 72, 82.

(2) Voyez numéro 87.

(3) Voir notre précédent numéro.

Donc, premièrement, vous répondez. En second lieu, vous ne montrez pas à vos élèves comment ils doivent travailler, vous travaillez avec eux, leur donnant cet *exemple* que depuis des siècles on exige des éducateurs sans qu'on leur ait jamais dit en quoi cet exemple consistait. Vous dites donc en substance à vos élèves : « Premièrement vous me demandez quelque chose que vous ne savez pas, que vous désirez savoir, et que je sais. Je vais donc répondre à *votre* besoin d'être informé, et non satisfaire *mon* besoin de vous instruire. Deuxièmement vous me demandez quelque chose que vous désirez savoir, mais que vous ne savez pas, et que je ne sais pas davantage. Nous allons donc chercher ensemble, donc travailler ensemble, et ainsi vous apprendrez à travailler. »

Mais pour travailler manuellement, il faut des instruments de travail, des outils. Pour travailler intellectuellement, il faut des instruments de travail. Ces instruments de travail, ce sont les *méthodes actives*.

Je ne m'y attarderai pas, vous renvoyant sur ce point à notre *Guide de l'Education nouvelle* (n° 80 de l'Ecole Nouvelle Française). Ces méthodes sont de 2 sortes : a) la méthode de travail individualisé qui convient surtout pour les premiers apprentissages ; b) la méthode de travail par groupes, aujourd'hui bien connue, et que je n'ai pas à décrire ici plus longuement. Disons seulement que cette méthode a l'avantage (entre autres) de permettre aux élèves, mieux que toute autre, d'apprendre à *s'exprimer*.

Car nous pouvons dire, en commentant le vers fameux, que nous ne sommes sûrs d'avoir bien conçu que quand nous exprimons, et que nous ne sommes sûrs d'avoir bien exprimé ce que nous concevions que quand nous présentons notre expression à autrui. Vous me direz que c'est bien ce qui se passe quand l'élève présente au maître son expression (devoir, récitation de leçons, réponses aux interrogations), mais quand le maître reçoit l'expression de l'élève, il la juge (je rappelle ce que je disais plus haut du jugement magistral), non en sa valeur expressive, et conceptuelles, mais selon l'écart qu'il découvre entre cette expression et la sienne propre.

Dans le travail par groupes le jugement du groupe sur l'expression de chacun est utilitaire, et surtout contemporain de ce travail expressionniste ! Chacun en parlant sur le sujet choisi soumet, au fur et à mesure, son expression au groupe, la justifie, quand il peut, et par ces tentatives réitérées de justification, parvient à une conception plus précise de ce qu'il exprime. En écoutant ce que tel de ses membres exprime, le groupe ne peut porter sur ces expressions, comme le maître, un jugement critique. Il ne possède pas en effet de possible vers quoi il estimerait que devrait tendre chaque expression : il construit à l'aide des expressions individuelles, et ainsi le groupe et chacun des membres du groupe travaillent et apprennent à travailler en même temps.

Une expérience d'exploration régionale

COMMUNICATION DE GILBERT DUFOURNET

Cette expérience a été réalisée avec une classe de 6^e — vingt garçons, internes, que je connaissais bien, et en qui j'avais une totale confiance.

Je venais d'arriver à Pontoise ; j'ignorais tout de la région, et je suis parti à zéro, comme mes élèves.

Au cours d'une première exploration autour de Pontoise, je n'avais rien vu que des champs de betteraves...

Première sortie avec mes élèves : nous nous rendons dans un village à 5 kms de Pontoise. A l'entrée du village, les équipes se dispersent dans différentes directions au choix. Deux heures après, les élèves reviennent : les uns sont allés voir le Maire, d'autres l'instituteur, le curé, le châtelain... Nous avons des renseignements sur l'histoire du village, le plan d'une ferme, divers croquis... Le soir en classe, des rapports sont rédigés.

Les élèves demandent de continuer. C'est ainsi que nous explorons les villages autour de Pontoise. Nous consacrons à ces sorties une après-midi par semaine, et, à partir de juin, une journée entière. L'année suivante, en 5^e, l'étude s'étendra à toute la vallée de l'Oise.

Etude des villages

Au bout d'un certain temps, les enfants avaient pris l'habitude de rayonner à partir d'une gare. Laissés sans surveillance, ils n'ont jamais abusé de la confiance qui leur était témoignée.

Plan géographique :

D'abord, les enfants demandaient des renseignements aux

habitants ; puis, ils prennent l'habitude d'aller se rendre compte par eux-mêmes ; une équipe réussit même une fois à donner une description approfondie d'un village sans même y entrer, ayant tiré des déductions de diverses observations.

On étudie le sol, le relief, les cultures, le groupement des maisons, la construction des fermes, les gens, leur comportement.

Plan historique :

D'emblée, les enfants vont voir l'instituteur et le curé.

Un classement des découvertes aboutit à une synthèse concernant le Moyen-Age, puis à une vue d'ensemble s'étendant jusqu'à la Révolution ; il est intéressant pour des enfants d'étudier comment une région a réagi aux divers événements historiques qui se sont déroulés dans le pays.

Etude de la vallée de la Seine de Conflans à Mantes

La rédaction des rapports constitue un excellent travail de français. Ces rapports sont accompagnés de croquis, d'illustrations.

Les données sont regroupées par vallées, ce qui aboutit à des vues d'ensemble de la vallée de l'Oise et de la vallée de la Seine.

Spontanément, les enfants ont l'idée de comparer ces deux vallées. Ils comparent aussi les répartitions de population selon qu'il existe ou non une voie ferrée, une route : l'influence du tourisme, etc...

Ils font des cartes, des croquis, des graphiques.

En quatre ans : un total de 80 explorations environ : des enfants passionnés par leur travail..

Quelques aspects intéressants de ce travail

— Les enfants ont appris à voir, à comprendre un village à tous les points de vue ;

— ils ont pris contact avec des adultes qu'ils ont interrogés ; ont découvert des aspects de la vie des ouvriers ; au cours d'une visite d'usine, le travail à la chaîne ; au cours d'une promenade,

des enfants qui faisaient de la récupération dans des tas d'ordures, etc...

— plus tard, ils ont déclaré que les souvenirs encore très vivants dans leur esprit de ce travail d'enquête les avaient aidés à dominer les problèmes de géographie ou d'histoire en 3^e, 4^e, seconde.

- ils ont pris l'habitude de rédiger un rapport;
- ils ont pris l'habitude de découvrir par eux-mêmes;
- ils ont découvert toutes sortes d'aspects de la vie de l'homme ;
- ils ont pris goût au travail d'équipe
Élargissement du travail.

Certaines équipes, passionnées par l'histoire, ont demandé à aller travailler à la bibliothèque de Pontoise.

Dangers de ce genre d'expérience :

— Le manque de préparation qui a fait échouer une expérience analogue.

— il faut laisser les équipes s'en aller seules sur la route. Tout ce travail suppose une habitude de confiance ; il faut que les enfants s'accrochent, qu'ils ne considèrent pas les sorties comme des promenades, mais comme un travail.

Commentaires et questions

— Que voulez-vous dire par « manque de préparation » ?

— Un manque de préparation psychologique, non technique : il s'agit avant tout de créer une ambiance, de faire comprendre aux enfants qu'ils continuent à être en travail, qu'il s'agit là d'un simple élargissement de la classe.

— Certains avaient des rapports moins longs à rédiger que d'autres ?

— Ils faisaient un autre travail pendant que les autres terminaient.

— Quel est l'âge optimum pour le démarrage ? Avec des filles de 14 ans, un professeur n'a obtenu de résultats valables

qu'au cours de la 2^e et même de la 3^e année : est-ce que parce qu'on avait dépassé l'âge limite pour ce genre de travail ?

— Des enquêtes partielles ont réussi en 4^e, mais les élèves sont trop pris par le reste de leur travail.

— M. Cousinet : Il y a un problème d'exigence, concernant la part que l'on veut réserver à l'enquête par rapport au programme : plus l'enfant est tenu au programme, moins il a de goût pour le travail d'enquête, plus son inquiétude augmente — et celle des parents en même temps... Il faut donc prendre des précautions dans les cas où il faut tenir compte du programme : des enfants qui n'ont pas été habitués assez jeunes à ce genre de travail d'enquête ne savent pas que cette activité leur est utile dans d'autres domaines.

La préparation revient bien à l'établissement de cette confiance mutuelle qui est une condition essentielle de réussite.

La promenade scolaire doit être inscrite dans un mode de vie général, sinon elle perd son utilité. L'essentiel étant une acceptation réciproque, mieux vaut ne pas tenter l'expérience si on n'a pas réussi à obtenir ce climat psychologique.

— Y a-t-il eu des enfants qui n'ont fait que de l'histoire ou de la géographie ?

— le travail étant réalisé en équipes, tous les aspects étaient étudiés ensemble par les membres de l'équipe. De temps en temps, d'ailleurs, il y avait des discussions générales de coordination.

— Y a-t-il eu des comparaisons de rapports d'équipes ?

— Au retour, chacun racontait ce qu'il avait vu, parlait de ses découvertes ; les rapports, une fois rédigés, étaient lus par les autres équipes.

— Toutes les enquêtes doivent-elles être faites comme celle-ci sans préparation préalable ?

— Des enquêtes plus difficiles doivent être préparées en classe.

— Un tel travail peut susciter l'agressivité des autres professeurs, car les enfants des autres classes sont jaloux.

— M. Cousinet : Il faut savoir poursuivre ses expériences

quand on est convaincu de quelque chose. Il faut se dire avant de commencer : « Suis-je capable de supporter cela physiquement et moralement ? »

La préparation psychologique consiste non seulement à connaître ses élèves mais à se connaître soi-même, et à prévoir toutes les difficultés qui peuvent se présenter : rapports avec les parents, etc...

Constituer un climat pédagogique favorable veut dire créer un climat d'entente maître-élèves-parents.

La découverte comporte certes une part d'inquiétude : nous devons risquer. Mais il ne faut ni avoir peur, ni être sottement aventureux : l'esprit de risque comporte une connaissance de soi en même temps que toutes les conditions de l'aventure.

— Est-ce que l'intérêt a été total ?

— Non : un ou deux éléments ont essayé de moins travailler en cours d'exploration, mais les autres membres de l'équipe sont intervenus ; d'ailleurs, l'intérêt allait croissant au fur et à mesure que les documents s'accumulaient.

— La correction des rapports ?

— Je signalais les fautes d'orthographe, puis repassais pour vérifier la correction ; je corrigeais aussi les erreurs de style.

M. Cousinet souligne à ce sujet l'importance du travail en groupe pour l'acquisition de l'orthographe ; l'orthographe s'acquiert exclusivement par l'usage, et non par l'enseignement de l'orthographe, qui n'aboutit qu'à attirer l'attention des enfants sur leurs difficultés et à les accroître de ce fait.

II

Etude du milieu

GROUPE DES GRANDS : LA SEINE, LE PONT, LA GARE

Les bords de la Seine : recherche par tâtonnement : orientation, sens du courant.

vérification avec des riverains

situation géographique

largeur du fleuve

amont, aval

largeur de la vallée

écluse

trafic : transport, sablière

port de Meudon.

genre de vie sur les péniches.

Centrale thermique Renault : genre d'exportation.

C'est en fonction de la physionomie de sa propre classe, que l'on peut découvrir dans l'ensemble d'une étude de milieu ce qui intéressera la classe.

Une classe qui irait faire une visite aussi diverse perdrait son temps.

Le réel devient un matériel précis que l'on utilise dans un but.

Pour faire quelque chose, on cherche les éléments utiles.

Une promenade préparatoire est tout de même conditionnée par l'état actuel des élèves.

Toutes les fois que l'on fait un travail, il doit demeurer quelque chose.

Lorsqu'une personne observe quelque chose de précis, elle le

consigne dans un livre : plusieurs personnes font le même livre, car elles n'ont pas le même avis sur la question.

Après une visite, une exploration, on consigne le travail par écrit.

Il ne s'agit pas d'orienter les élèves, car ceux-ci ont des besoins qui leur sont propres.

Deux solutions : promenade détente
ou promenade précise, répondant à un désir de connaissance.

Promenade détente : risque de dispersion.

Pour qu'il y ait continuité réelle, il faut la connaissance du but et l'intérêt égal dans toutes les parties. En éducation nouvelle, le maître garde la haute main sur l'organisation du milieu pédagogique. Le maître aide l'enfant à persister dans une recherche en lui apportant des éléments neufs pour son travail. Pour que s'entretienne l'intérêt qui est la condition d'un travail, il faut y amener des renseignements. Quand les enfants ne trouvent pas les objets utiles à leur recherche, c'est au maître de les rechercher. Plus tard les enfants prennent l'habitude de s'enquérir et de faire eux-mêmes de la recherche.

La réponse du maître doit être : « je ne sais pas, nous allons chercher ». Donner la réponse tout de suite ne donne pas la possibilité de mener à bien une recherche. La recherche est une opération de l'esprit indispensable.

Il faut substituer à la leçon, la réponse précise.

Dès le début, il faut permettre à l'enfant l'exercice de la question. Le maître doit être à l'affût de ce qui se passe dans l'esprit des élèves. Dès que l'intérêt se précise, le maître doit rechercher la documentation nécessaire.

Une étude du milieu doit comporter un certain nombre d'éléments désirés car ils s'insèrent dans un travail. Pour soutenir l'intérêt, on recherche, dans la région, quelque chose de très approchant qui va élargir les connaissances.

Le sujet d'étude est conditionné par un désir d'aboutissement. Toute satisfaction au désir de s'instruire est valable.

La consignation par écrit permet aux élèves de constater

eux-mêmes où ils en sont, les renseignements qui leur manquent...

La réponse à une question doit être adaptée exactement à ce qu'attend celui qui la pose.

Le métier du maître est de savoir où on cherche le renseignement. Il donne ainsi aux enfants une méthode ou des instruments de méthode qui permettent un travail.

Un élève n'a pas besoin de savoir ceci ou cela, mais il doit apprendre à travailler : connaissance du but

connaissance des moyens

méthode de travail : organisation des
moyens.

Visite de la carrière de Cormeilles en Paris

- Besoin de collection des enfants.
- Phénomène géologique.
- Il faut savoir ce que l'on va voir.
- Savoir comment ils se comportent en présence de tels ou tels éléments.

Présentation d'une classe.

Monsieur l'Abbé ROUAUX, de Roz-Landrieu :

Classe de campagne : 1.000 h. — route de communications : en dehors des centres de la côte bretonne. — 6 ans 1/2 à 14 ans — classe unique — 30 élèves. — Ils savent lire. Certains savent lire à 5 ans 1/2. Les petits sont contents d'aller chez les grands et les grands subissent leur scolarité. Ils vont aller à la terre — exploitation de 5 ha — 200 exploitations.

Vers 11-12 ans — il va en secondaire (2 ou 3 par an). La difficulté est d'épanouir la classe. Mais la discipline est facile. Il faut les faire causer, les faire sortir de leur mutisme. Les petits posent des questions puis peu à peu se taisent devant le rire des gens — niveau du CE 1 à C.P.E.

Le prêtre y est depuis 9 ans. Il y a une école publique garçons et filles.

Sympathie entre les élèves publics et privés.

— Les enfants quittent la ferme après le service militaire, mais sans formation (Paris).

— Fabrication de cageots (100 ouvriers) pour Roscoff.

— Ecole d'agriculture.

— Les enfants sont mal préparés au travail d'usine.

— Le travail est pénible.

— On peut remplacer le bois par du plastique.

— Il y avait du bois — du roseau.

1/4 de la commune est inculte à la suite de la guerre (inondations des Allemands — peupliers détruits par l'eau de mer).

— Ecole rurale — enfants d'âges différents.

On répartit la classe en divisions — méthode commode — car on oublie les autres élèves.

— Inconvénient de la parole (le milieu rural parle peu). Il faut entretenir des habitudes de langage pour clarifier la pensée.

Réalités du village (maréchal ferrant

les jeux du cheval (laboureur

(charretier

tracteur — ils sont au courant des types.

La motorisation a doublé en 10 ans — petite culture de tout (blé-orge), peu de rendement.

— La ville la plus proche est Dinard.

— Ils auraient voulu voir des avions.

— Presque tous ont la radio.

— Influence de la Télévision.

— Peu de Presse enfantine.

— Des garçons ont beaucoup d'argent et vont au cinéma.

— Le maître a une bibliothèque et prête des livres.

Exigence de l'école : concentration.

Attitude du monde : dispersion (..... films

(..... nouvelles

On a concentré les élèves en fermant les portes du local. Alors que nous allons utiliser cette variété d'information. Il faut écarter ce qui empêche la concentration. Nous sommes aidés parce que les enfants ont le goût de la concentration. L'enfant est attentif par nature (Mme MONTESSORI).

Aidons les élèves à puiser dans cette dispersion — information, etc...

— Ce qui a provoqué l'inattention c'est l'obligation d'attention sur un sujet sans intérêt.

Pour le travail scolaire, c'est une question de confiance donc
Intérêt = Concentration (Dewey)

Tout sujet est d'une infinie richesse. Il faut prolonger leur intérêt et l'isoler. Aujourd'hui les enfants s'intéressent à tout ce qui existe.

— Il faut donner une habitude d'apprendre et de travailler.

— Travail possible sur l'incendie de Bagnolet.

— On n'arrivera à rien si on lutte par une concentration autoritaire.

— Abandon de la connaissance : posée par les programmes.

— Fixer les avantages de la dispersion.

— Connaissance de la classe et de ce qu'il y a en dehors.

Commentaires

1

Yvette MEUNIER

Cours Préparatoire et Cours Elémentaire. — Il faudrait peut-être localiser plus précisément l'endroit à explorer, puis grande liberté.

Matériel à emporter : marteau, sacs, carnet, crayons de couleur.

Au retour : classement, pesée — la même sorte de pierre — des pierres différentes.

dessin et peinture
tableaux récapitulatifs
maquette de carrière.

Aucune des stagiaires présentes n'a emmené des enfants dans une carrière.

Il n'est pas indispensable d'avoir une vraie carrière, un sol extrêmement pierreux suffit à de nombreuses observations.

Il n'y a aucun milieu pauvre — sauf peut-être un milieu de ville.

Michèle MARA

Cours moyen. — Visite répondant à un besoin des enfants
— collection
— matériaux de construction

Collection et croquis.

- Utilisation en classe : — densité, volume
— réaction au feu, à l'eau, aux acides
— étude géologique
— traces de civilisation.

J. BAROU

Cours Supérieur ou second degré :

- motivation très diverse
- actualité (catastrophe de Clamart)
- utilisation
- âge des roches.

Précautions vis-à-vis des accidents :

Marteaux - burins.

- Collection : marnes à huitre
marne avec trace de manganèse
gypse
calcaire
fossile...

Au début de la visite :

- vue panoramique de la carrière
- croquis en couleurs
avec numéros par étage
- photo en couleur.

Les éléments géologiques devraient être photographiés avant d'être détachés.

En classe :

- connaissance par les sens : toucher, goût, vue...
- consignation des renseignements
- expériences chimiques : chaleur, acide,
trace sur l'acier, sur le verre.

(Identification des roches grâce au manuel :

Détermination pratique des roches de Caëux).

Multiplier les exemples de roches pour arriver à une classifi-

cation des roches : granitiques, calcaires.

Autre orientation : histoire des roches,
histoire de la terre,
érosion, vallée de la Seine.

La motivation :

c'est l'existence dans la classe de premiers objets
quelques simples pierres peuvent suffire

L'information extra-scolaire tient une place de plus
en plus importante dans la vie des enfants.

Aujourd'hui, les enfants apprennent en dehors de l'école une
grande quantité de choses.

Il faut organiser la collaboration entre la vie scolaire, et la
vie extra-scolaire ; le spécialiste (le maître) gardant la haute
main sur cette collaboration.

Le maître veut bien la vie extra-scolaire, la reçoit mais la
juge et l'exploite comme il l'entend.

La collection est le premier degré de tout travail scientifique :
on ne peut faire aucun travail sans un objet, puis plusieurs. L'u-
tilisation de la collection doit conduire à un classement. La com-
paraison avec d'autres objets amène des modifications de classe-
ment.

Le progrès se fait par un meilleur classement qui tient comp-
te des caractères essentiels de l'objet.

Le classement est déterminé par la dénomination des objets
en premier lieu.

On classe les objets semblables.

Il ne faut pas demander à des enfants plus qu'ils ne peuvent
en donner. Le petit enfant se trouve dans l'état des savants à
l'origine de la science.

L'intervention pédagogique sera simplement de donner une
réponse exacte et de ne faire intervenir aucune connaissance
scolaire.

Donc premier travail scientifique : collection
observation :

car un classement ne peut se faire qu'à partir d'une observation.

Les modes de classement peuvent être très différents. Le classement se fait par une sorte d'emboitements successifs et il n'est jamais fini. Toute tentative de classement est respectable en soi, et il faut l'admettre tel qu'il est.

Le remaniement du classement est essentiel.

La carrière répond à la satisfaction des besoins de classement et de collection.

Le classement doit être exact, c'est-à-dire qu'il doit répondre aux principes déterminés par les possibilités des observateurs.

Il n'y a qu'à continuer la collection et le classement en tenant compte des possibilités des enfants qui vont en se développant.

L'enseignement géologique doit commencer comme ont commencé les géologistes et non par l'aboutissement c'est-à-dire la connaissance des terrains primaires, secondaires, etc...

Les coupes de terrain : une notion qui ne peut entrer dans l'enseignement géologique que si les enfants peuvent en avoir une.

Nous suivons la progression des enfants et nous sommes prêts à les aider au stade où ils sont.

A certains moments arrivera la recherche des causes et des objets : l'intelligence d'un phénomène géologique.

A la limite de ce travail, la géologie rejoint d'autres sciences : physique, chimie, mathématiques, ce qui nous fait prendre conscience de la nécessité d'un enseignement non compartimenté.

La condition essentielle de la science est l'utilisation dans une recherche de toutes les possibilités. Il faut qu'une connaissance soit utile, et pour cela, il faut qu'il y ait des rapports entre les différentes disciplines (travail de Decroly sur les centres d'intérêt).

Par le contact avec le réel, on arrive à la notion (poids, mesures...). Mais on ne peut pas commencer par la notion.

Les savants jouent avec les notions pour en établir une théorie, mais pour vérifier cette théorie, ils en reviennent aux objets.

Une école est caractérisée par une situation matérielle
une situation pédagogique.

On pourrait envisager un classement : les différents types pédagogiques d'école. A chaque type correspondrait un certain genre d'expériences qui pourraient être utiles aux éducateurs ayant le même genre d'école.

Effectif normal : ce n'est ni 3 ou 4 élèves, ni 60 ou 70 ;
l'effectif normal est 25-30 élèves.

Classe de Mme CORVISIER, dans les Ardennes :

40 élèves — mixte de 5 à 9 ans.

Classe maternelle — Cours préparatoire — C.E.1. — C.E.2.

Milieu environnant assez riche — vallée à 8 kms (accessible en autocar).

Enfants d'anciens herbagers devenus ouvriers dans une usine de fonderie — milieu familial très bon.

De l'avis de Mme Corvisier : se consacrer aux plus petits et individualiser le travail des autres.

Mme LEGRAND : difficile d'abandonner les plus forts.

Comment organiser le travail sur 2 plans : les enfants qui savent travailler et ceux qui ne savent pas.

Certains partent du principe que sans lecture, calcul et écriture, l'activité des petits est nulle.

Restreindre ainsi l'activité des petits leur fera perdre à coup sûr le goût du travail.

Mlle PAROT : avec les mêmes matériaux, la même vie de classe, les petits et les plus grands trouvent leur pâture. Tout est mêlé. On part de la vie, de l'intérêt des enfants et c'est exploité à chaque niveau.

Les petits qui lisent pour savoir lire et comptent pour savoir compter font un travail tout à fait inutile.

Il faut se débarrasser de l'idée qu'on ne peut apprendre à lire que par des exercices de lecture...

Il faut exploiter la vie elle-même : exemple : compter les per-

soumes qui déjeunent, à la fin de l'année on compte 2 par 2 et on multiplie. Pour préparer les fruits du dessert, les enfants ne sachant pas compter jusqu'à 60, préparent des tas de 10.

L'utilisation du matériel Montessori par exemple témoigne du grand nombre d'activités qui précèdent l'acquisition de la lecture.

Education nouvelle : appel à l'activité de l'élève
appel à son expérience,
substituées à l'activité du maître.

L'éducation nouvelle est la construction d'un individu par lui-même avec l'aide du maître.

Un éducateur doit être ingénieux pour introduire dans une classe l'éducation nouvelle.

Il faut se débarrasser de l'esprit scolaire qui consiste à dire qu'il y a des choses que l'on ne fait pas à l'école.

A l'école nouvelle, on parlera, on aidera son voisin, on posera des questions :

Dans un règlement scolaire, il n'y a jamais une autorisation.

L'école nouvelle est une école dans laquelle on « fait ».

La vie de l'école intéresse les enfants, ils ont le droit d'y participer. Ils arrivent à extraire du milieu scolaire une activité d'arithmétique par exemple.

Les petits arrivent à extraire de leur vie un certain nombre d'éléments nutritifs qui en feront des lecteurs, des écrivains, des calculateurs. Le rapport entre l'activité organisatrice et les activités scolaires proprement dites amène l'acquisition des qualités nécessaires à l'acquisition d'une connaissance.

A l'école nouvelle, on utilise la vie pour la formation de soi-même. C'est l'enfant lui-même qui extraira de son activité les éléments qui lui permettront de devenir ce qu'il doit être : lecteur, écrivain, calculateur.

D'une activité globale, on arrive à abstraire une activité plus précise.

Il faut absolument « déspecialiser » notre vie scolaire, il faut lui redonner le caractère global qui est le caractère même de la vie.

Quelques-unes de nos activités sont spécialisées, mais c'est extrêmement rare. Continuellement nous apportons notre existence toute entière à nos activités.

Si la nourriture physique était distribuée de la même manière que la nourriture intellectuelle, les enfants ne vivraient pas longtemps

L'éducation nouvelle c'est le contraire de l'autre.

L'école par la vie et pour la vie, dit Decroly.

Il reste une chance dans l'enseignement primaire, c'est que le maître est seul pour tous les enseignements. La spécialisation de l'enseignement secondaire empêche la réalité d'entrer dans la vie.

Il faut se rappeler que l'entrée à l'école ne commence pas à l'entrée dans la vie. Les enfants arrivant dans la classe maternelle ont 3 ou 4 ans d'expérience.

Le monde actuel a besoin de techniciens, mais ce n'est pas en séparant les spécialités que nous les formerons.

L'enfant doit se construire lui-même avec toutes sortes d'expériences. Par exemple, est-il besoin de leçons de prévention routière à des enfants de 5 ans qui ont déjà acquis toutes sortes d'habitudes de la circulation ?

Devey, Decroly se sont débarrassés de toutes sortes d'exigences scolaires pour tout simplement entrer dans la vie.

Les expériences de la vie s'accumulent, s'organisent, se construisent au fur et à mesure.

Le travail scolaire tout entier peut être construit sur les expériences des enfants. Le maître aide à la multiplication des expériences, à leur organisation et donne un but aux activités.

Il s'agit d'apprendre à lire « pour ». Il faut commencer par le « pour » et non pas par apprendre.

Un être vivant emprunte au milieu extérieur les éléments dont il a besoin pour se construire. Il expérimente d'abord un peu au hasard, puis fait un choix qui lui est propre et spécialise ce dont il a besoin pour devenir ce qu'il a choisi d'être : savant, chercheur, médecin, etc...

Visite chez Mlle LERICHE : Bibliothèque de l'heure joyeuse

Importance du libre choix.

Deux possibilités dans l'exploitation d'une bibliothèque :

— très grand choix de livres, risque de papillonnement, désir de multiplier les connaissances simplement pour en avoir lu le plus possible.

— petit nombre de livres, très bien choisis, mais risque de satiété et dégoût de lecture.

En fait, cela dépend des enfants, mais le fait de relire plusieurs fois un livre, n'est pas signe forcément de concentration, c'est peut-être signe de paresse d'esprit.

Dans quelle mesure l'attention est-elle activité ou passivité ? Il y a toutes les possibilités et les interférences entre les deux.

Les éducateurs doivent observer continuellement leurs élèves et leur apporter l'aide immédiate en fonction de l'aide à porter à l'avenir. Il peut y avoir recours au psychologue — qui hors de la présence des enfants — pourra poursuivre les recherches apportant des solutions. Le pédagogue observe l'être changeant. Le psychologue isole un problème X et tous deux apportent leur aide à l'enfant immédiatement ou plus tard.

Le pédagogue a une totalité de l'enfant qui lui permet de constater tout un ensemble de phénomènes que le psychologue ne peut savoir. L'observation est celle d'un être vivant qui vit dans un nombre de conditions très grandes.

Communication de Mme le Dr AYEL, de l'Ecole des Parents

Dans le cadre d'une de nos veillées, qui étaient organisées dans le but d'élargir le champ de nos expériences, l'Ecole des Parents a bien voulu nous déléguer une de ses conférencières, le docteur AYEL, de Versailles.

L'Ecole des Parents organise ainsi souvent des réunions autour d'un conférencier, son public est surtout composé de parents. Mais outre que les problèmes familiaux intéressent tous les éducateurs, nous comptons parmi nos stagiaires, de nombreux pères et mères de famille qui ont pu apporter à la discussion des exemples très concrets.

Le docteur Aysel nous présente un film sur « le mensonge ». Ce film comportait 3 séquences :

— l'histoire d'un petit garçon de 7 à 8 ans qui s'est inventé un ami... celui-ci étant chargé de tous les méfaits : télévision cassée, pendule arrêtée... mais aussi le confident et le consolateur.

— l'histoire d'un autre petit garçon qui, ayant une maman bourgeoise, très aisée, à la vie sentimentale mouvementée, parlait à l'école de sa Maman femme de ménage...

— et enfin l'histoire d'une adolescente « trop sage », de laquelle le père autoritaire prétend tout connaître et tout comprendre.

Plus que par les cas d'enfants, nous avons tous été frappés par l'attitude des parents. Pour les besoins du film, les parents étaient bien sûr un peu « forcés », mais nous connaissons tous cependant, le père justicier, la maman occupée ailleurs et le père « parfait » qui ne voit pas grandir sa fille.

Beaucoup de questions furent soulevées : la liberté des enfants, la confiance, le respect du domaine secret de chacun, la nécessité de répondre de son emploi du temps, de ses relations, de ses lectures, la discrétion devant les « journaux intimes ». Naturellement, nous cherchions ensemble l'attitude meilleure à

avoir dans les situations proposées par le film.

— Faut-il ignorer « l'ami inventé » ou en tenir compte ?

— Comment éviter l'école buissonnière ?

— Comment le maître peut parler aux parents de ce que l'enfant raconte d'imaginaire à l'école...

Finalement un débat passionné s'engagea autour de la question de « la dénonciation ».

Il avait les partisans, qui en faisaient une mesure d'assainissement général.

Il y avait les opposants, qui voulaient à tous prix respecter l'esprit de corps des enfants entre eux.

L'heure passait... Le docteur Ayel nous fit constater combien ce sujet nous avait entraîné et comme pour rester dans le « vrai », il fallait se garder de juger comme un cas général ce qui n'était jamais qu'un cas particulier et que l'important était de connaître les conditions, les antécédents, les raisons, les tenants et les aboutissements de chaque situation qui amenait un enfant à mentir.

Communication de Mme AUSSANT :

Quelques problèmes concernant l'enseignement secondaire

1) L'établissement : établissement de cours complémentaire, allant jusqu'à la 3^e.

Les filles sont moins nombreuses que les garçons.

Les élèves se recrutent dans la commune — enfants moyens, car les bons s'orientent ailleurs — le canton ; certains viennent de plus loin — enfants le plus souvent difficiles, mis en pension dans l'établissement.

Mme... enseigne le français, l'histoire et la géographie.

2) Problèmes :

a) *aspects négatifs* :

— l'emploi du temps : il impose au départ un découpage du travail ; un effort a cependant été fait pour chercher un accord entre professeurs et se répartir des séances de travail de plus longue durée.

— le manque d'esprit d'équipe : on se voit peu, chacun est préoccupé par ses propres problèmes. De plus, quand on parle des enfants, c'est surtout pour les critiquer ; cette critique fonctionne à vide et n'aboutit pas à la recherche de solutions en commun ?

— la connaissance dispersée des élèves ; les réunions de professeurs au niveau du cycle d'observation n'ont pas été fructueuses ; elles étaient considérées comme des pensums, les questionnaires étaient rédigés de façon superficielle.

— certains professeurs sont obligés de faire des cours de travaux manuels sans spécialisation aucune — et même sans matériel...

— la discipline est fondée sur la crainte de la punition.

— les professeurs ne connaissent pas les familles, qui sont reçues par le directeur.

— les programmes, exigeant qu'on pousse les enfants au maximum.

b) Mais il y a des aspects positifs :

— les enfants ont le droit de se déplacer librement, ils font beaucoup de travail libre ; le professeur n'hésite pas à répondre aux questions des enfants, il organise des promenades, jeux dramatiques, interviews de personnes étrangères qui viennent parler aux enfants de leur pays, etc...

Conclusion :

— certains professeurs travaillent dans l'esprit de l'école nouvelle, mais se sentent isolés dans de grands établissements.

— on peut se demander s'il est bon qu'au cours de sa scolarité un enfant passe par des méthodes nouvelles juste pour une brève étape.

Au cours de la discussion, quelques points sont soulevés :

— les compositions : il est intéressant de les concevoir ainsi : au cours de leur travail, les élèves préparent un certain nombre de questions, qui sont discutées et mises au point en classe.

— les notes de conduite et de travail : ne vaudrait-il pas mieux avoir la participation des enfants à ce sujet ?

— la rivalité garçons-filles : ne se produit qu'à la suite de fautes d'adultes.

— la rédaction et la difficulté qu'ont certains élèves à organiser leurs idées :

/ souvent, il s'agit d'enfants qui n'ont jamais fait de classements par ailleurs : c'est par l'étude du réel que le classement est amené.

/ Il faut d'autre part se persuader qu'il y a plusieurs ordres possibles et accepter l'ordre de l'enfant.

/ il faut dans certains cas avoir recours au brouillon : l'enfant rajoute un point qu'il avait oublié, puis le reclasse.

/ s'il s'agit d'une véritable anomalie, il faut intervenir : au cours de la visite, par exemple, on rappellera l'ordre choisi, on

amènera le classement au fur et à mesure.

Le procédé consistant à fournir à l'enfant un plan préalable le prive de sa liberté. Il faudrait que la visite d'un organisme complexe comme une usine se déroule en deux temps : d'abord récolte d'observations suivie de discussion, puis classement au cours d'une deuxième visite. Mais cela présente de grosses difficultés matérielles.

/ on peut faciliter le classement successif à l'observation par : — le travail de groupe, qui permet des discussions fécondes.

— une sorte de tableau qui serait présenté aux enfants à la suite de leur observation libre et qui leur permettrait de se rendre compte qu'il manque des éléments à leur observation.

Il faut se rappeler de toute façon qu'il y a deux sortes d'ordre dans la rédaction d'un texte :

— l'ordre scientifique, technique, visant à réaliser un but précis.

— l'ordre proprement psychologique ; dans ce cas, le maître exigera seulement que les élèves justifient l'ordre suivant lequel ils ont classé leurs observations.

LA NOUVELLE ÉCOLE

Mme NIOX-CHATEAU

Cette école fut fondée en 1947 sur l'initiative des CEMEA, dans le but de :

- permettre des observations prolongées, des stages
- répandre les méthodes de l'école nouvelle en permettant aux éducateurs de s'essayer et d'utiliser leur expérience dans le cadre de colonies de vacances ou d'autres écoles.

La mairie accorde trois pièces et une cuisine au rez-de-chaussée d'une maison. De l'aide est fournie par le service civil international.

L'école est ouverte avec deux classes, une salle à manger et une cuisine. C'est une école publique communale. On accueille des enfants de trois à six ans.

Puis, l'école augmentera d'une classe tous les ans. Mais jamais ne sont entrés à l'école des enfants de plus de six ans.

Il faut souligner l'importance donnée :

- au travail des petits
- au travail avec les parents
- au travail en équipe

1) Pourquoi cette importance donnée au travail des petits ?

Bien souvent, l'arrivée à l'école est une cause de traumatisme. Ce premier contact devrait être préparé avec beaucoup de soin. De plus, l'enfant va vivre là ses premières expériences qui retentiront sur toute la suite de sa scolarité. Quel danger, ce grand nombre d'enfants dans les classes maternelles !

L'enfant apprend là : la vie sociale
l'indépendance
la discipline peu à peu acceptée, à partir
d'une maîtrise des gestes : psychologues et médecins ont souligné

à cet égard le rôle des premières années

la liberté : le libre choix correspond chez l'enfant à un besoin, non exprimé, mais qui est. Cette possibilité de choix se perd par la suite. Soit un enfant admis à l'école vers sept ans : deux cas sont les plus fréquents : l'enfant sage incapable de choisir, apathique ; l'enfant qui a de la personnalité et qui a résisté à tout, et continue de résister...

— échapper à cette critique : l'école nouvelle ne peut s'appliquer que dans des écoles privées.

Ce que nous abîmons souvent chez les petits, c'est la confiance qu'ils ont dans leurs possibilités, et ceci en portant constamment des jugements.

Une autre caractéristique des petits est la curiosité. Notre but doit être que les enfants conservent cet esprit de curiosité, qu'en nous quittant ils aient encore le désir d'apprendre.

2) Souci de travailler avec les parents :

L'enfant se sent en sécurité quand il sent qu'il y a une entente entre l'école et la maison.

Dès le premier jour, on parle aux parents et on décide de se réunir tous les mois : quand on ouvre l'école aux parents, les parents viennent. Quand ils sentent que tout ce qui est dit et fait l'est dans l'intérêt de l'enfant, ils viennent. Rapidement, on en vient à des échanges de vues, à des discussions. Les parents « anciens » accordent leur soutien.

De plus, est créé un cercle des amis de l'école : il y a des conférences mensuelles, sur des sujets proposés par des parents, et faites par des spécialistes extérieurs à l'école, des médecins souvent. Parfois aussi, ce sont des mères de familles qui parlent, par exemple : voici comment j'organise mes vacances de Noël...

Enfin, l'école était ouverte aux parents ; on s'inscrivait, et on pouvait venir passer une journée à l'école.

3) Le travail en équipe :

C'est là une condition essentielle : il faut une équipe très homogène. Il est très important que les enfants sentent que les

adultes sont d'accord entre eux. L'équipe se réunissait une fois par semaine.

4) Les classes d'enfants difficiles :

Dans une classe nouvelle, l'atmosphère de la classe est vulnérable, d'où la nécessité de créer des classes spéciales pour les enfants difficiles.

Presque toujours, nous avons eu affaire à des enfants qui souffraient de troubles affectifs d'origine familiale.

Le moyen employé était de leur redonner la confiance en eux-mêmes qu'ils avaient perdue, leur donner la possibilité de réussir quelque chose, n'importe quoi, un gâteau au autre chose...

Les enfants difficiles aiment tous les animaux — peut-être parce qu'un animal ne vous rejette jamais — c'est donc eux qui soignaient les animaux.

Tous les mois, avait lieu une réunion de tous les enfants de l'école :

on chantait

on présentait les visiteurs

on disait les « choses désagréables », puis les « choses agréables » : aucune occasion n'était perdue de mettre en valeur les enfants difficiles. Tout était mis sur le même plan, la réussite d'un gâteau ou celle d'un problème.

Conclusion : L'essentiel est une atmosphère de confiance réciproque. Il faut toujours faire confiance à la nature humaine, toujours considérer une faute comme une *erreur*, et faire comprendre aux tout petits que, lorsqu'une erreur est faite, on la répare.

LA SOURCE

Mlle JASSON présente « LA SOURCE » qui nous reçoit : c'est une école mixte, de 280 élèves. Les débuts de La Source furent difficiles : petite fondation de 9 élèves dans un salon parisien, installation dans une charmante maison de banlieue encore en chantier, création des classes de 5^e, 4^e, 3^e, 2^e et 1^{ère} quand le besoin s'en fait sentir. Malgré le nombre plus élevé d'enfants, la dispersion dans deux maisons séparées par un jardin, la vie de l'école conserve un style un peu familial : repas par petites tables autour des professeurs, fêtes saisonnières : anniversaire de l'école, Noël, fête de fin d'année ; échanges entre classes à de multiples occasions... Le corps professoral forme une équipe très soudée, qui se réunit souvent, à différents niveaux pour résoudre les problèmes posés par les enfants ou pousser plus loin des recherches pédagogiques sur tel ou tel sujet : les mathématiques, le vocabulaire...

Les parents ont des relations très fréquentes avec les professeurs : relations personnelles, et réunions par classe pour parler des devoirs de maison, ou des loisirs des grands...

Mlle Jasson insiste bien auprès des stagiaires pour dire qu'il est possible de faire de l'Education Nouvelle, dans n'importe quelles conditions pourvu qu'on le veuille et qu'on soit bien décidé à ne pas admettre de compromission quant aux principes qui nous guident. Elle termine son récit en nous disant que s'il y avait une prière pour les directrices d'école nouvelle, ce serait celle-ci : « Délivrez-nous de tout système ».

CONCLUSION

Conclusion du stage, non conclusion de l'éducation nouvelle. L'éducation nouvelle est assise sur des bases solides (1), depuis Dewey jusqu'à nos jours. Elle bénéficie d'une réflexion théorique, à la fois psychologique et pédagogique ; elle bénéficie d'expériences faites en France et à l'étranger dans des centaines de classes ; elle bénéficiera de tout ce que lui apporteront des expériences nouvelles. Mais elle ne donne plus d'inquiétude.

Donc vous devez d'abord avoir confiance en vous (dans les conditions que nous avons indiquées), avoir confiance en l'éducation nouvelle (qui a fait ses preuves), avoir confiance dans les enfants (qui ont fait leurs preuves, et qui ne demandent qu'à en faire d'autres). Avoir confiance que l'expérience que vous allez faire en introduisant l'éducation nouvelle dans votre classe réussira, comme elle a réussi à tant d'autres avant vous, comme elle réussit à tant d'autres en même temps que vous.

Pénétrez-vous de cette idée (que ne cessera de vous confirmer l'observation des enfants pendant l'âge pré-scolaire) que les enfants sont, naturellement, des *travailleurs*. Ils aiment, ils aiment passionnément, *faire quelque chose*. Ce qu'ils attendent de nous, c'est que nous leur donnions quelque chose à faire. Et vous avez vu, par toutes les pages qui précèdent, ce que nous entendons par cette expression. Faire quelque chose, encore une fois, c'est à l'aide de moyens que l'on découvre, que l'on apprend, atteindre un but que *l'on connaît*. (2) Par la prospection du mi-

(1) Voir notre n° 80.

(2) C'est entre parenthèse, une des raisons pour lesquelles la dictée est un exercice inepte, puisque le maître demande aux élèves d'écrire avec une orthographe correcte un mot dont ils ne connaissent pas l'orthographe correcte.

lieu extra-scolaire, par l'organisation d'un milieu pédagogique scolaire, proposez-leur des buts, proposez-leur en beaucoup, pour qu'ils puissent choisir.

Et surtout soyez leur attentif. La vie en commun avec vos élèves, qui est le fondement de l'éducation nouvelle, vous révélera leurs intérêts. Ce n'est pas vous qui, avec vos programmes et votre enseignement, leur indiquerez ce qu'ils *devront* faire, et ce que vous leur demandez de faire d'une certaine façon et dans un certain ordre, et conformément à une certaine manière. Ils savent, plus ou moins, clairement, ce qu'ils veulent, aidez-les, selon leurs besoins, à réaliser ce vouloir.

N'ayez point de crainte. Au cours de leurs voyages, ils rencontreront, comme tant d'expériences le montrent, l'histoire, la littérature, la science, et même la grammaire. Dans le monde pédagogique tous les chemins mènent à Rome, même à la Rome de Virgile et de Cicéron.

R. C.

SUJET DE RÉFLEXION

Vers la fin du siècle dernier, vivait dans une petite ville un jeune homme qui donnait les plus belles espérances. Sa physiologie annonçait son âme. Il était la consolation de sa mère demeurée veuve de bonne heure ; il l'aidait dans l'entretien d'un petit jardin et d'une basse-cour dont les produits suffisaient à la subsistance de l'un et de l'autre. Il ne se dissipait guère, et il passait la plus grande partie de ses heures de liberté dans la bibliothèque de sa ville qui était surtout riche en ouvrages d'histoire. A force de les lire et de les relire, il s'était pris d'une vraie passion pour Charles-Quint. Il en parlait à tout le monde, ou plutôt il aurait aimé en parler à tout le monde, mais il dut assez vite constater qu'il était le seul dans sa ville à s'intéresser à ce personnage. Il en parlait volontiers à sa mère, mais elle ne l'écoutait que comme une mère écoute les bavardages de son enfant, et elle l'interrompait souvent pour l'envoyer arracher des pommes de terre ou tirer de l'eau au puits. Quant aux jeunes gens de son âge, qu'il voyait parfois, il avait renoncé à leur parler de son héros, car ils lui imposaient chaque fois le silence.

Il dut aller à Paris voir, pour une affaire de famille, un oncle qui occupait un poste important dans le gouvernement d'alors. Il ne put naturellement s'empêcher de lui parler de son héros, et de lui dire ses doléances.

« Mon neveu, lui dit son oncle, je vois ce qui vous gêne. Vous voudriez pouvoir parler tant qu'il vous plairait de Charles Quint à des auditeurs qui vous écouteront docilement sans jamais vous interrompre. Je vais essayer de faire quelque chose pour vous. Embrassez pour moi votre mère. »

Quelques jours plus tard était promulguée la loi sur l'instruction obligatoire, et le jeune homme était nommé instituteur à l'école primaire de sa ville.

INFORMATIONS

Un des derniers volumes publiés par le Bureau International d'Education (Genève) contient une étude d'éducation rassemblant des informations provenant de 70 Etats, et consacrée au problème de *l'école à maître unique*. Cette importante enquête permet à M. P. Rosselle d'abord de constater que le système de l'école à maître unique est pratiqué dans les 4/5 des pays étudiés. « Si bien qu'en moyenne dans le monde, un maître sur neuf se trouve être seul responsable de sa propre école ». Et il ajoute : « Il ressort d'opinions autorisées que le système du maître unique permet d'appliquer à fond les méthodes modernes du travail par équipes, en même temps que celles du travail individualisé. En tout cas l'opinion est unanime en ce qui concerne la possibilité d'obtenir d'excellents résultats avec le système de l'enseignement simultané, et cela malgré sa complexité ».

Combien nous sommes heureux de ces déclarations si propres à reconforter les maîtres uniques si souvent peu estimés, et mal compris. Déclarations également si exactes, car en effet de très nombreuses expériences montrent que toutes les

fois qu'on a permis aux élèves de classe unique (qui sont aussi, heureusement, des classes rurales) d'utiliser des méthodes actives, leur travail a été d'une qualité rare.

Mais ceci dit, et dit avec bien de la satisfaction, on a d'autant plus regret à enregistrer d'autres déclarations tirées de la Recommandation n° 52 aux Ministères de l'Instruction publique, celle-ci par exemple : « 16. Le titulaire d'une école à maître unique ayant à s'occuper d'élèves d'âges très différents correspondant à plusieurs années d'études, l'effectif de ce type d'école ne devrait pas dépasser le nombre des élèves normalement confiés à chaque instituteur dans une école primaire à plusieurs maîtres ; il devrait même lui être inférieur ». Mais non, il pourrait lui être supérieur ; car c'est précisément, comme d'innombrables expériences l'ont montré, dans les écoles à maître unique, que le nombre brut des élèves, précisément *parce qu'ils* sont d'âges différents, a le moins d'inconvénients.

Et n° 17 : « Dans l'impossibilité où se trouve le titulaire d'une école à maître unique de s'occuper à la fois de tous les

élèves, il importe de constituer des groupes le plus homogènes possible tenant compte de l'âge, des aptitudes et des connaissances des enfants ». Mais cette *impossibilité*, le titulaire en question doit la bénir, s'en réjouir : il ne peut donc s'occuper à la fois de tous les élèves, il n'a plus à résister à la « tentation

pédagogique », et il laisse ses élèves travailler. Et il n'a pas à constituer des groupes homogènes, il n'a qu'à laisser les élèves les constituer eux-mêmes. Combien de fois faudra-t-il répéter que l'école est faite non pour que le maître enseigne mais pour que les élèves travaillent.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

B. SUCHODOLSKI. *La Pédagogie et les grands courants philosophiques*, Coll. Faits et Doctrines pédagogiques, Paris, Ed. du Scarabée, 1960.

Cet ouvrage est le premier d'une nouvelle collection dirigée par M. Debesse, et destinée à « constituer peu à peu un tableau des tendances variées de la pensée pédagogique contemporaine ». Ce premier choix m'a été sympathique. J'ai connu M. Suchodolski il y a quelques années, au temps où il dirigeait une excellente revue pédagogique. Dans ce nouvel ouvrage (car il en a déjà publié plusieurs), il distingue et oppose ce qu'il appelle la pédagogie de l'essence et la pédagogie de l'existence. Un examen superficiel permettrait de penser qu'il renouvelle ici l'opposition déjà bien connue entre la pédagogie philosophique et la pédagogie expérimentale entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle. C'est, en somme autre chose. Encore que soient mentionnés comme il convient, et avec la place qu'ils méritent, les noms des créateurs de la pédagogie nouvelle, Dewey, Claparède et Decroly, nous pouvons être un peu surpris de la place

que tiennent Bergson, Stifter et Nietzsche (qui ne fut aucunement un pédagogue), et de ne même pas voir nommé Binet, qui fut bien quand même un des pionniers de ce que l'auteur appelle la pédagogie existentialiste. C'est que pour lui cette « pédagogie de l'existence » est une revendication des droits, ou, pour parler plus exactement à son gré, de la nature de l'individu (il consacre un chapitre à ce qu'il appelle la « pédagogie de la nature ») en face d'une pédagogie de l'essence fondée sur une idéologie religieuse, philosophique ou morale. C'est pourquoi il donne plus de place qu'il ne semble juste à un Kierkegaard ou à un Stifter qui sont des rebelles, mais qui ne sont pas des pédagogues.

Mais si sous cette forme, d'ailleurs originale, l'auteur oppose l'une et l'autre, les deux pédagogies, et revendique les droits de sa pédagogie de l'existence qui est en somme sa conception propre de l'éducation nouvelle, il m'abandonne pas tout espoir, son dernier espoir, grâce à la place, à ses yeux essentielle, qui doit tenir dans la formation de la jeunesse l'éducation morale et sociale, de « ré-

soudre les conflits scolaires existant entre la pédagogie de l'essence et la pédagogie de l'existence ».

Je ne suis pas convaincu, mais je suis quand même reconnaissant à M. Suchodolski de nous avoir fourni, à l'aide d'une réflexion souvent profonde, un nouveau point de vue sur le problème d'une pédagogie philosophique, ou, j'aimerais mieux dire, d'une philosophie pédagogique.

R. C.

★*

E. MALE, *L'Art religieux du XII^e au XVIII^e siècle*, A. Colin, 1961.

Evidemment, tous les historiens de l'art, et tous les amateurs d'art, connaissent, même s'ils ne les ont pas entièrement lus, les 4 gros volumes qui ont, depuis 30 ans, valu à M. Male une réputation si méritée. Mais ces gros volumes, d'une valeur si incontestée, il n'est pas donné à tous aujourd'hui, même à ceux qui le désireraient, et cela pour diverses raisons, de se les procurer, et de trouver le temps de les lire. On ne saurait donc trop savoir gré à l'auteur d'avoir lui-même choisi dans ses 4 volumes un certain nombre d'extraits, qui sont évidemment bien choisis, puisque c'est l'auteur qui les a choisis. Sur ce choix, nous n'avons pas de jugement à porter, M. Male en est seul juge. Mais quelle joie pour le lecteur de pouvoir se plonger à nouveau dans cet art

religieux qui, du XII^e au XVIII^e siècle, a produit, dans le domaine de la sculpture surtout, des œuvres incomparables, et de pouvoir contempler cette œuvre à l'aide d'un guide si enthousiaste et si compétent. L'éditeur a, sur ce point, aidé l'auteur, en distribuant dans le volume 24 illustrations, dont la valeur technique accroît la valeur émouvante.

R. C.

★*

E. KUSCH, *Herculaneum* (Herculaneum, Aufgenommen und beschrieben, Ed. Hans, Carl Numberg, 1960).

De l'archéologue, bien connu dans son pays, en particulier par ses travaux antérieurs sur l'Égypte, on dirait volontiers, qu'il a fait ici presque un acte d'adoration. Il aime Herculaneum, au moins autant que d'autres aiment ou ont aimé Pompéi. Il veut que justice soit rendue aux richesses artistiques que contiennent les ruines de cette ville ancienne trop souvent éclipsée par sa rivale. Ces richesses, il les connaît bien, il en décrit l'histoire et la diversité, il les illustre avec le fameux poème de Schiller. Et puis il présente, chacun en pleine page, ses 80 magnifiques clichés photographiques grâce auxquels, de la baie de Naples au buste de Dionysos, « se rebâtit la cité d'Hercule, le vaste Portique ouvre ses salles ». C'est une résurrection, dont la jouissance est accrue par le com-

mentaire savant qui précède l'album. Un beau livre à conserver comme un précieux compagnon, qui permet de revoir (mais on ne les revoit jamais trop) des œuvres bien connues comme Chiron et Achille, ou Hermès au repos, mais aussi de voir des œuvres moins célèbres, mais non moins belles.

R. C.

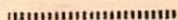
A. MORTZFELD et F. CHERUBI, *La Ronde* (Der tanzende kreis, Franckfurt a/Main, Ed. W. Limpert, 1960.

C'est, nous disent les auteurs, la 8^e édition de ce petit recueil de chants populaires, chacun accompagné de la description

de la danse correspondante, dont la 1^{re} édition a paru il y a 10 ans. Souhaitons que cette 8^e édition soit suivie encore de beaucoup d'autres. Il est impossible de voir quelque chose de mieux choisi, de plus joli et de mieux présenté que cet album d'airs et de chansons populaires, bien imprimés, en gros caractères, très lisibles, avec, en face de chaque air de danse qu'il accompagne. Et en tête de chaque série un dessin pittoresque qui est un enchantement. Voilà un petit ouvrage qu'il serait bien utile de traduire en français, et qui pourrait rendre tant de services à nos institutrices d'écoles maternelles pour faire chanter et danser leurs petits élèves.

R. C.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères



Peut-être jamais autant qu'à l'occasion de ce dernier stage ne s'est posée une question qui intéresse à la fois les « grands », les grands de la grande école, des grandes écoles, et les « petits », les petits de l'école maternelle, du jardin d'enfants. Expression si charmante : le jardin où commencent à s'épanouir ces boutons de fleurs auxquelles il vaudrait tellement mieux, combien de fois l'a-t-on répété, que personne ne touche.

C'est dans le jardin d'enfants en effet, et surtout, que les jardinières doivent entrer avec amour et avec confiance. Avec l'amour de ces petits dissemblables de 3 à 4 ans, qui diffèrent tellement de nous qu'il est absurde de vouloir les traiter prématurément comme semblables à nous. « Aimez les enfants, écrivait il y a plus d'un siècle Mme Pape-Carpentier, comme les mères les ont aimés. C'est l'amour et la méthode naturelle que j'ai voulu placer à la base de l'éducation. »

Et les jardinières ont cette chance, même si de temps en temps de regrettables instructions fendent, vainement d'ailleurs, de les en priver, que leur activité n'ait pas à se soumettre à un « programme », comme c'est le cas pour leurs collègues. Et quand le *programme*, le mot et la chose, disparaîtront-ils enfin de notre scolarité (je ne dis pas de notre pédagogie, car le programme n'a rien de pédagogique) ? On l'espère tous les jours, il faut continuer d'espérer, et réaliser un jour les espoirs.

Evidemment, le programme, c'est la liste préalable de ce que doit *faire*, progressivement, le maître dans l'école. Mais le

maître n'entre pas dans l'école pour faire, il y entre pour regarder faire les enfants, ces enfants qui n'ont pas d'autre raison d'être que de vivre, d'agir, de progresser, de sorte que son rôle ne soit autre que de leur en fournir les moyens.

Que les jardinières, bien pénétrées de l'esprit de l'éducation nouvelle, entrent donc hardiment dans leur jardin, avec amour, et, comme nous venons de le dire à leurs collègues de la grande école, avec *confiance*. Nous dirions volontiers : avec plus de confiance encore. Nul n'est aussi vivant, aussi actif, aussi désireux d'*apprendre* vraiment que le petit écolier (si nous osons employer ce mot) de l'école maternelle. Il n'y vient pas pour écouter, car il a beaucoup plus besoin de parler (et d'apprendre à parler) que d'écouter ; il n'y vient pas pour « rester tranquille », car il a besoin de vivre, et on ne vit pas en restant tranquille ; il n'y vient pas pour *être préparé* à la lecture, à la grammaire, ou à je ne sais quoi encore, il y vient pour agir, exercer une action sur une matière qui lui est fournie et qu'il connaît, en exerçant cette action avec les moyens dont il dispose.

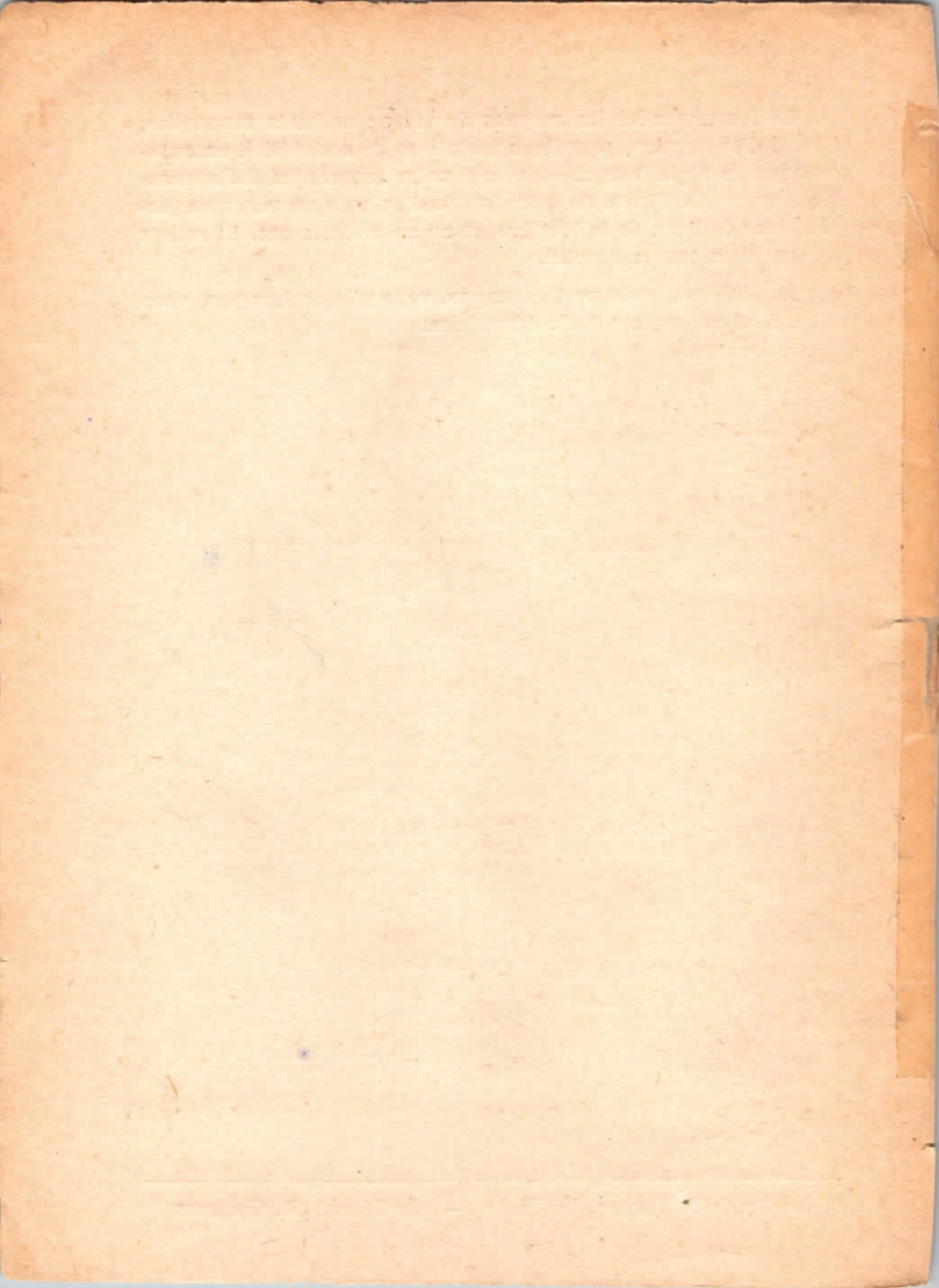
Et il est bien facile de voir comment cette notion de *préparation* dont on abuse aussi bien à l'école maternelle que dans les familles, est apposée à l'*acceptation* dont nous faisons le principe de l'éducation nouvelle. Préparer des êtres vivants, c'est s'efforcer de faire d'eux autre chose que ce qu'ils sont : les accepter, c'est, c'est trop évident, les laisser être ce qu'ils sont.

— Mais ne doivent-ils donc jamais devenir ? nous direz-vous.

— Mais ne demandez pas s'ils *doivent*, ou ne s'ils ne *doivent pas* devenir ? Le mot est impropre, et ne correspond à aucune réalité. Tout enfant devient, et il n'y a pas d'enfant, à part les anormaux, qui ne devienne pas, mais, pour un enfant, devenir et être sont une seule et même chose. Un enfant, surtout un petit enfant, est, par définition, un *devenant*, il change tous les jours, comme tout être vivant, mais il ne peut devenir qu'à condition d'être, d'être pleinement. Contraignez-le, il s'arrête de vivre ; forcez-le, il perd sa force. Acceptez-le, il avance avec confiance. Cette confiance, que nous vous recommandons, il vous l'apporte, ne le décevez pas.

Et fournissez-lui les moyens de vivre : activités manuelles, liberté d'expression, premières tentatives de sociabilité, accoutumance à la règle (non obéissance à votre autorité) si indispensable à toute vie. Faites de votre jardin d'enfants un véritable jardin, avec de l'art, de la lumière, et un sol nourrissant. Et relisez de temps en temps Froebel.

Jardinières, vous ne formez pas, vous n'instruisez pas, vous *aidez* à vivre, comme toute éducatrice.



ABONNEMENTS 1961-1962

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.

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

C. C. P. Paris 5255-74

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

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET, 130 fr. belges

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

Vente au n° 22 fr. belges



Prière de bien vouloir :

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

DEJA PARUS

(Les N° 2 à 36 sont épuisés)

1. Les Principes de l'Education nouvelle (F. CHATELAIN).
37. Le rôle du maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITTEWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIERE).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
45. Notre Bilan.
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Education Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travail leurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammair (J. WITTEWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
54. L'Année Pédagogique (R. COUSINET).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).
57. Ce que les élèves pensent de leur maître (COTÉ-CONDE).
58. La socialisation des enfants à l'école maternelle (LÉANDRI).
59. L'utilisation du museum (LETOUZEY).
- 60-61. L'enseignement des langues vivantes (THOMAS).
62. L'année Pédagogique.
63. La correction (COUSINET).
64. Une communauté normale (GUÉNIAT).
65. Réponse à quelques objections.
66. Les travaux manuels (HARVAUX et NIOX-CHATEAU).
- 67-68. Les classes de neige (S. DE FROMENT et F. JASSON).
69. Le problème des avancés scolaires (G. PIRE).
70. Nos séances d'initiation.
71. L'année pédagogique.
72. La vocation pédagogique (COUSINET).
73. L'apprentissage historique.
74. Un centre d'intérêt (LETOUZEY).
- 75-76. Ce que les garçons pensent des filles (P. CHAMBRE).
- 77-78. La Notation scolaire (G. PIRE).
79. Pour un apprentissage agricole (A. DEFFAURE).

Prix 200 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)