



L'école nouvelle *française*

Editorial

- M. NIOX-CHATEAU La « Nouvelle Ecole » de Boulogne (Seine).
- Ad. FERRIERE L'éducation nouvelle et l'école publique en Suisse romande.
- R. COUSINET La Grammaire et l'Orthographe.
- Marguerite GRUNY A « l'Heure Joyeuse » : trois vocations de jeunes lecteurs.
- A. PAUTARD L'automne en classe.



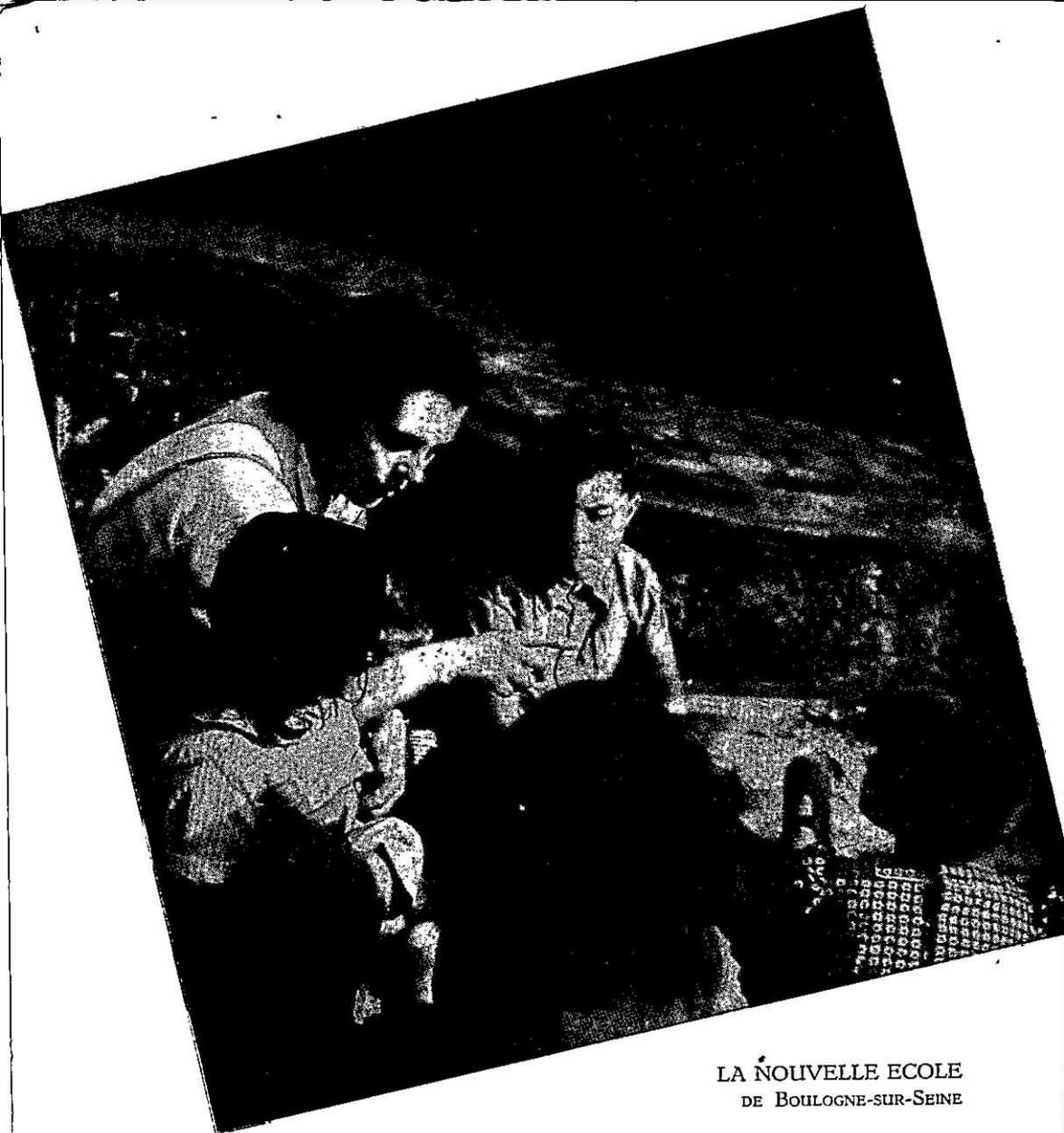
Informations

Table des matières pour l'année 1949-1950

OCTOBRE 1950

SIXIÈME ANNÉE

N° 49



LA NOUVELLE ECOLE
DE BOULOGNE-SUR-SEINE

*IL N'EST PAS D'EDUCATION
VALABLE SI L'ENFANT NE VIT PAS
DANS UN « CLIMAT » DE SECURITE...*

AMIS

Au seuil de cette 5^e année, nous souhaitons d'abord à tous nos membres et amis une belle et féconde année scolaire. Nous avons la très grande joie de leur annoncer que notre revue et notre mouvement continuent à progresser et à rayonner largement en France et à l'étranger.

Pour répondre aux demandes de tous — maîtres et parents — nous donnerons cette année à la partie pratique de la revue une place plus large et nous inaugurons aujourd'hui une nouvelle rubrique : LES GRANDES ECOLES NOUVELLES DE FRANCE. Nous continuerons à publier dans chaque numéro des articles vécus d'EDUCATION FAMILIALE qui ont eu tant de succès depuis deux ans, et reprendrons sous une nouvelle forme la « REVUE DES REVUES », de manière à informer nos lecteurs des seuls véritables progrès de l'éducation nouvelle et tout pays. Enfin nous ajouterons à nos Notices Bibliographiques une rubrique spéciale sur les LIVRES D'ENFANTS.

Redisons à nos abonnés ou, mieux, à tous les membres de notre grande famille de l'Ecole Nouvelle Française, que nous sommes à leur entière disposition pour les aider par nos renseignements, nos conseils, notre centre de documentation et éventuellement nos conférences et nos visites. Le contact avec eux, avec leurs difficultés quotidiennes dans la vie scolaire ou familiale est un enrichissement pour nous et une joie lorsque nous pouvons leur être utile (1).

En revanche nous vous demandons à tous, cette année, une aide plus active : de notre côté, nous entreprendrons de grands efforts pour améliorer notre revue, nos services de documentation, et d'information, mais il faut en contre-partie que nous augmentions considérablement cette année et le plus vite possible le nombre de nos abonnés. Trouvez-vous vous-mêmes des nouveaux abonnés (maîtres ou parents) et demandez-nous sans retard d'envoyer des spécimens à vos amis. Nous savons que nous pouvons compter sur vous et nous vous disons d'avance merci.

●

Pour aider notre Secrétariat, nous vous demandons instamment de nous envoyer au plus tôt le montant de votre abonnement échu en juillet dernier, en utilisant le mandat ci-inclus. (Voir à la fin du numéro les conseils pratiques pour ce renouvellement.)

Que ceux de nos abonnés qui ont déjà réglé leur cotisation ne s'étonnent pas de trouver malgré cela une formule de mandat ; elles sont mises automatiquement par notre expéditeur dans tous les numéros.

(1) Nos deux stages de septembre (Cf. juillet, p. 236) ont été trop rapidement au complet et nous nous excusons auprès de tous ceux que nous n'avons pu accueillir, malgré nos regrets, faute de places. Les comptes rendus que nous donnerons de ces stages dans nos prochains numéros leur permettront, nous l'espérons, de profiter cependant de ces semaines de travail.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Sous cette rubrique, l'Ecole Nouvelle Française présentera cette année, dans chacun de ses numéros, les principales écoles nouvelles de France.



Nous l'inaugurons en décrivant ici l'une des plus belles réalisations françaises : la Nouvelle Ecole de Boulogne (Seine), fondée en 1947 par les C. E. M. E. A., et qui comptait en juillet dernier 135 enfants de 2 ans et demi à 10 ans. Nous remercions sa directrice d'avoir accepté de décrire elle-même, et avec une objectivité si scrupuleuse, cette expérience attachante et ses résultats qui s'imposent de plus en plus aux éducateurs de France et de l'étranger.

LA NOUVELLE ÉCOLE DE BOULOGNE-SUR-SEINE

L

A Nouvelle Ecole de Boulogne a été ouverte par les C.E.M.E.A. en octobre 1947.

Les dirigeants du mouvement désiraient depuis longtemps créer cette école où des enfants bénéficieraient de l'Education Nouvelle et qui serait en même temps un champ d'observations et d'études pour les stagiaires des C.E.M.E.A. désireux d'approfondir l'étude des méthodes nouvelles en les voyant appliquer dans une école de quartier.

L'école permettrait aussi aux instructeurs de reprendre contact en cours d'année avec les enfants.

En 1947 la municipalité de Boulogne mettait à notre disposition une grande maison avec un beau jardin ; le groupe international quaker donnait les fonds nécessaires aux travaux indispensables à effectuer ; des équipes bénévoles (instructeurs aux C.E.M.E.A., jeunesse étudiante américaine) prêtaient leur concours pour que la maison soit prête en octobre à accueillir efficacement les enfants. Elle le fut, et cinquante petits, de 3 à 6 ans, répartis en deux classes y commençaient à la rentrée leur vie scolaire.

En 1948, l'école devenait école publique, rattachée à l'école communale du quartier, et elle ouvrait deux nouvelles classes.

En 1949, une cinquième classe groupait les enfants difficiles, portant l'effectif scolaire à 135 enfants.

CARACTERISTIQUES DE L'ÉCOLE

Tous les éducateurs sont d'accord pour penser qu'il n'est pas d'éducation valable si l'enfant ne vit pas dans un « climat » de sécurité.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Pour créer ce « climat » de sécurité, deux conditions nous paraissent essentielles.

Il faut que les éducateurs forment une équipe cohérente — qu'il y ait une collaboration étroite entre les éducateurs et les parents. L'école s'est attachée à réaliser ces deux conditions.

EQUIPE COHERENTE

Six éducatrices travaillent à l'école, chacune suivant le tempérament qui lui est propre, mais toutes en accord profond sur les grandes lignes de l'éducation et cette unité de pensée les enfants la perçoivent certainement ; ils sentent que la réponse à une question grave peut être donnée indifféremment par l'une ou l'autre de nous.

Pour cimenter cette unité les éducatrices se réunissent chaque semaine et travaillent en commun : discussion des cas particuliers, recherche de la meilleure solution aux difficultés qui surgissent presque quotidiennement. Ces entretiens, toujours trop courts, sont basés sur la confiance réciproque et le souci constant de ce qui est mieux pour l'enfant.

Afin que les enfants prennent conscience de cette union avec nous et avec leurs camarades nous avons inauguré, depuis la rentrée dernière, le « rassemblement » du lundi matin, coutume qui a un grand succès auprès des enfants. Au cours de cette réunion, où l'on est heureux de se retrouver après la séparation du dimanche, celui qui a quelque chose à dire (éducateur ou enfant) prend la parole et l'on se sépare après avoir chanté tous ensemble.

Si l'on a un visiteur nouveau on le présente à tous et s'il est déjà connu on chante pour lui une chanson de chez lui : « Adieu foulard, adieu Madras » pour notre amie Martiniquaise, « à la claire fontaine » pour notre ami canadien.

Cette année nous avons organisé aussi des visites d'une classe dans l'autre. A tour de rôle les enfants vont passer une demi-journée dans une classe voisine. Ainsi chacun apprend à s'intéresser au travail des autres et à mieux connaître la maîtresse de ses camarades. Chaque classe a ses caractéristiques et il est bon de sortir de temps en temps d'un groupe trop centré sur lui-même. Les plus grands reviennent tout émus de tendresse pour les travaux encore malhabiles des petits, et les petits sentent naître en eux le sentiment d'admiration...

COLLABORATION AVEC LES PARENTS

Chaque mois a lieu une réunion de parents (1) (une fois le premier samedi, une fois le premier lundi et une fois sur trois le samedi, à 20 h. 30).

Les parents sont mis au courant de la vie de l'école, ils posent des questions, demandent des explications, formulent des critiques. Si bien qu'au cours de ces entretiens on aborde toujours un problème pédagogique développé à partir d'un exemple concret.

Ce qui prouve l'intérêt suscité par ces réunions c'est que les parents y viennent nombreux et qu'ils y prennent une part de plus en plus active.

(1) Cf. *Vers l'Éducation Nouvelle*, N° 37, p. 1-7.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

En 1949 s'est créée la Société des « Amis de la Nouvelle Ecole » qui groupe la presque totalité des parents et beaucoup de ceux qui s'intéressent à notre travail. Le cercle des amis de la Nouvelle Ecole organise également une conférence mensuelle faite par quelqu'un d'extérieur à l'école ; le sujet traité a été proposé par les parents : « Le père Noël » — « Punitions et récompenses » — « La bagarre » — « Les parents devant les préoccupations sexuelles des enfants » — « Il ne m'obéit pas ».

Le « Cercle » tient aussi une permanence deux fois par semaine à l'école. On se réunit pour travailler en commun pour l'école (couture, confection de bonbons ou pâtisseries pour Noël). Dans cette très modeste salle de réunion il y a un établi et de bons outils à la disposition des pères. Et au moment de la préparation de la Kermesse annuelle, la salle est trop petite pour contenir toutes les bonnes volontés qui viennent travailler après le dîner. On cloue, on peint, on confectionne des guirlandes au milieu de la plus grande gaieté.

Le soir de la Kermesse il devient de tradition qu'éducateurs et un certain nombre de parents se réunissent autour des restes du buffet, pour un dîner un peu baroque mais combien amical où l'on se sent près les uns des autres unis par un même intérêt : l'école. On ne se sépare pas avant que les stands soient démontés et l'école mise en état de recevoir les enfants le lendemain.

Les parents savent aussi qu'ils sont toujours les bienvenus à l'école, et que chacune de nous est prête à avoir avec eux de ces conversations particulières qui aident à la compréhension réciproque.

Ils viennent à tour de rôle passer une matinée dans la classe où est leur enfant ; quelques-uns ont demandé cette année à aller aussi dans les autres classes. « Envoyez donc les parents inquiets voir travailler les plus grands, nous a dit une maman, ils seront tout de suite rassurés ».

Si cette collaboration amène les parents à mieux connaître leurs enfants, à réfléchir sur l'importance de leur tâche, elle n'est pas moins utile aux éducatrices qui ont besoin pour comprendre le comportement d'un enfant de connaître son milieu familial. Quand un enfant traverse une période difficile, c'est presque toujours parce que la famille vit, elle aussi, une mauvaise période, ou qu'il y a des erreurs commises à la maison ; connaître la cause d'un trouble permet d'agir plus efficacement.

EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

La plus intéressante fut faite avec cette classe « Terre et eau » ouverte en 1948 avec des petits de 2 ans et demi à 3 ans et demi. Nous ne pensons pas qu'il soit désirable de voir les enfants venir à l'école aux environs de leur deuxième année, mais les difficultés matérielles, l'exiguïté des logements, le travail de la mère au dehors, obligent actuellement bien des mères à se séparer de leurs enfants beaucoup plus tôt qu'elles ne le souhaiteraient. Pour accueillir ces tout-petits, l'école doit s'adapter. Il faudrait aussi (et l'on ose à peine le dire à l'heure où les écoles maternelles sont surpeuplées) ne pas grouper plus de 15 enfants. Le jardin d'enfants doit se situer pédagogiquement entre la cuisine de la maman et la classe propre-

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

ment dite. Car s'il est vrai que le petit enfant doit y faire l'apprentissage de la vie collective avec des petits camarades du même âge, il a besoin aussi de trouver constamment disponible la jardinière qui doit savoir être comme une maman. (Disons en passant qu'il faut beaucoup de qualité de cœur, et de sens psychologique pour être à la hauteur de la tâche avec les moins de 3 ans).

Dans une pièce petite (nous n'avions que celle-là à notre disposition) nous avons donc installé cette « classe » de tout-petits — avec un minimum de mobilier et de matériel éducatif — mais contre un mur, il y a un long bac en zinc où arrive l'eau par un robinet à la portée des enfants, qui ont aussi la possibilité de fermer eux-mêmes l'orifice de vidange. (Nous aurions aimé à côté de ce bac à eau avoir un bac pour le sable ; la place nous a manqué. Du moins nos enfants en trouvent-ils un au jardin.) Tous les nouveaux arrivants, sans exception, se dirigent vers l'eau, ils vont « jouer à l'eau » — ouvrir, fermer le robinet, remplir des récipients variés, transvaser, faire couler l'eau par un entonnoir, dans un tuyau de caoutchouc. Puis tout naturellement, on arrive à utiliser l'eau : on lave tout, les mains, les torchons, le parquet, les boîtes...

Il suffit d'observer les expressions de calme, de concentration des petits, leur air parfaitement détendu et heureux pour admettre qu'il ne s'agit pas d'un barbotage mais d'une occupation sérieuse qui correspond à un besoin profond. Certains éducateurs hollandais (1) n'attribuent-ils pas la nervosité de nos petits français à la privation de ce besoin de manier l'eau et la terre, et à notre hâte intempestive de mener nos petits à la conquête des acquisitions scolaires.

En dehors de cette possibilité de « jouer à l'eau » les petits ont à leur disposition le matériel sensoriel Montessori et les occupations manuelles que l'on trouve dans toutes les écoles maternelles. Ils sont beaucoup au jardin et peuvent faire de longues stations devant le poulailler ou l'enclos où gambadent une douzaine de lapins en liberté.

CLASSE DES 4 A 5 ANS

Elle est formée en majorité par des enfants ayant vécu leur première année scolaire dans la classe « Terre et eau ».

Ces enfants ont un comportement tout à fait différent de leurs camarades du même âge qui arrivent à l'école pour la première fois. Instabilité, désordres dans les mouvements ont en général disparu, ces enfants sont capables de s'attacher longuement à la même occupation, ils ont une allure sereine d'indépendance qui frappe les visiteurs ; ils sont capables d'observations très précises, quelques-uns cherchent et réussissent à reproduire par le dessin ce qu'ils ont observé. Certains, qui atteignent 5 ans en cours d'année, ont exprimé le désir — (est-il bien spontané ?) — d'écrire et commencent à reproduire des lettres, à former et à reconnaître des mots simples mais on ne peut encore parler d'intérêt vrai pour la lecture ; l'intérêt pour les nombres est plus réel. Notons que dans cette classe les enfants apprennent à lire par la méthode synthétique, c'est-à-dire la méthode traditionnelle, à partir des lettres.

(1) *Vers l'Education Nouvelle*, N° 36, p. 1.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

LECTURE

L'école étant un lieu d'observation pour les éducateurs, nous nous devons de ne pas limiter nos méthodes de travail à une seule technique. C'est pourquoi nous avons deux classes où l'on apprend à lire par la méthode globale, et deux autres où l'on emploie la méthode synthétique. Dans trois de ces classes, les enfants ont à leur disposition l'imprimerie Freinet.

Comme nous tenons essentiellement à respecter le libre choix dans les occupations, les enfants qui s'intéressent à la lecture ne sont pas contraints à assister aux leçons collectives.

Il serait prématuré à la fin de ces trois années d'expériences de vouloir tirer des conclusions. Voilà tout simplement les quelques observations que nous avons faites et qui sont certainement sujettes à révision :

Les enfants apprenant à lire avec la méthode globale ont un grand plaisir à reconstituer le texte composé en commun et écrit au tableau par la maîtresse, avec l'imprimerie ; grand plaisir aussi à reconnaître l'histoire dans le petit livre où sont consignés les textes composés dans le mois. Ces textes spontanés sont riches. Dans les classes de lecture traditionnelle il y a peu de textes spontanés et l'expression est pauvre.

Les enfants de 5 à 7 ans s'intéressent beaucoup au maniement de l'imprimerie. Les 8-9 ans préfèrent écrire ce qu'ils ont à dire, alors que les plus jeunes choisissent les lettres, garnissent les composteurs avec un évident plaisir. Les plus grands trouvent ce travail long et fastidieux. Nous pensons que pour eux l'intérêt pour l'imprimerie reprendra quand ils s'intéresseront à la mise en page et aussi quand ils sentiront davantage le besoin d'échanges avec des camarades.

Les enfants qui ont débuté par la lecture synthétique écrivent mieux et prennent plus de plaisir à présenter un travail soigné.

Quand un enfant de plus de 6 ans, ayant un développement intellectuel normal, n'arrive pas à surmonter les difficultés de la lecture, nous pensons qu'il faut demander un avis médical. Nous avons eu plusieurs cas d'enfants chez lesquels apparaissaient des troubles caractériels consécutifs à un échec dans le domaine de la lecture. Ces difficultés ont disparu grâce à un bon diagnostic médical et aux conseils qui en découlaient.

À l'heure actuelle les éducateurs ne peuvent se passer du précieux concours que leur apportent les tests faits par des spécialistes (et dans des conditions qui resteraient à préciser) et des directives du médecin psychologue.

D'une façon plus générale, nous pensons que, si au bout de six ou huit mois l'atmosphère de l'école nouvelle n'a pas modifié le comportement de l'enfant difficile, nous devons avoir recours au médecin spécialiste. À Boulogne, nous avons la chance de bénéficier, dans ce domaine, d'une aide constante de M^{me} Rondinesco, qui dirige à l'hôpital Ambroise Paré le service dont dépend notre secteur. Plusieurs de nos enfants lui doivent d'avoir repris goût au travail et retrouvé en même temps un bon équilibre.

NOS VISITEURS

Une vue d'ensemble sur l'école ne serait pas complète si nous ne disions un mot des nombreuses visites que nous recevons : visites de jeunes curieux

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

d'une école nouvelle, de quelques sceptiques mais qui nous quittent soucieux de mieux connaître cette éducation nouvelle qu'il est si facile de décrier et de ridiculiser ; visites enfin de nombreux éducateurs français et étrangers qui sont pour tous, petits et grands, une source d'enrichissement. Nous avons accueilli des Hollandais, des Belges, des Canadiens, des Suisses, des Suédois, des Martiniquaises, des Brésiliennes, des Américaines, des Indiens, qui tous se sont mis à la disposition des enfants afin de répondre à leurs nombreuses questions. Quel merveilleux moyen d'aborder la géographie et d'apprendre à se sentir frère de tous les écoliers du monde. Pour les éducatrices, les échanges de vue avec nos hôtes ne sont pas moins fructueux, ils apportent les échos de tous ces essais sincères faits un peu partout par les éducateurs pour essayer de rénover l'homme par l'enfant. Et pour mener à bien cette tâche d'éducateur qui demande un constant travail de recherche, il est encourageant de penser que des expériences analogues se font aux quatre coins du monde avec des hommes de race et de couleur si différents, mais unis tous par ce même amour de l'enfant et par l'espoir qu'ils mettent en lui.

M. NIOX-CHATEAU,

directrice de la Nouvelle Ecole de Boulogne.

L'ÉDUCATION NOUVELLE ET L'ÉCOLE PUBLIQUE EN SUISSE ROMANDE

Le fondateur de la LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE, M. Adolphe Ferrière, le président d'honneur de notre mouvement, enregistre ici les résultats d'une large et importante enquête sur : l'Éducation nouvelle et l'École publique, conduite par la Société Pédagogique Romande. Tous nos lecteurs de France et de l'étranger pourront constater que l'éducation nouvelle rencontre partout les mêmes obstacles et aussi les mêmes raisons d'espoir.

LES 24 et 25 juin derniers, la Société pédagogique de la Suisse Romande (S.P.R.) s'est réunie à Lausanne, pour son Assemblée générale qui a lieu tous les quatre ans. Cette association groupe 2.800 instituteurs et institutrices des écoles publiques primaires appartenant aux cantons de Genève, Vaud, Neuchâtel, et au Jura bernois. Les cantons romands catholiques de Fribourg et du Valais en demeurent à l'écart, on ne sait trop pourquoi, et avec le président on a regretté leur absence — car en Suisse, « neutralité » signifie respect de toutes les religions et philosophies cultivant le respect de la personne humaine.

Chacun des congrès de la S.P.R. met à son ordre du jour un thème qui sera discuté par toutes les sections. Pour cette année, le sujet choisi

était : « L'ÉCOLE PUBLIQUE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE ». Les discussions des cercles régionaux donnent lieu à des rapports qui sont envoyés à un rapporteur central, chargé d'élaborer les thèses à discuter au Congrès.

Voici, à titre d'exemple, un résumé des principes votés par l'union des instituteurs genevois et formulés par M. S. ROLLER, maître à l'École Expérimentale du Mail à Genève :

1. — Définir l'Éducation Nouvelle, c'est mettre l'accent sur son caractère humaniste et spiritualiste : elle tend à former l'individu le plus complet et le plus harmonieux, cette harmonie n'étant réalisée que lorsque l'esprit triomphe et rayonne par le plus grand bien de la communauté.

2. — L'Éducation nouvelle accepte les moyens que lui fournit l'École Active, qui lui permettront de libérer l'enfant, d'assurer les conditions nécessaires à son épanouissement. Elle usera donc des méthodes de la science pédagogique sans pourtant oublier jamais que c'est d'un esprit qu'il s'agit et que des techniques nouvelles ne sauraient suffire.

3. — L'Éducation Nouvelle, qui considère l'individu dans sa totalité, devrait être l'éducation unique de notre école publique puisque l'État veut former des hommes physiquement forts, habiles à produire et capables de tenir un rôle civique. Cependant l'École publique, institution officielle, redoute les nouveautés pédagogiques. Elle les croit révolutionnaires.

4. — Sur qui compter pour que l'Éducation Nouvelle s'affirme chez nous ?
Sur les maîtres d'abord : l'Éducation Nouvelle est avant tout un esprit, et un esprit se transmet surtout par rayonnement.

Sur les inspecteurs ensuite, qui doivent être de précieux agents de liaison.
Sur les parents et les autorités législatives enfin, qui, bien informés, doivent obtenir des réformes heureuses (*Educateur*, N° 40, 5 novembre 1949).

A l'autre bout de la Suisse Romande, le Jura bernois a étudié le même problème. Voici les thèses du synode du district de Courtelary, votées après exposé de votre ami Edgar SAUVAIN :

1. — L'École publique doit évoluer le plus rapidement possible vers les principes de l'Éducation Nouvelle et de l'École active proprement dite, principes qui peuvent se résumer ainsi :

- a) *Etre des entraîneurs et non des « enseignants ».*
- b) *Mobiliser l'activité de l'enfant.*
- c) *Engager l'école en pleine vie.*
- d) *Partir des intérêts profonds de l'enfant.*
- e) *Faire de la classe une vraie communauté.*
- f) *Donner à chacun selon sa mesure.*
- g) *Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie et pleinement voulue.*
- h) *Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit et développer chez l'enfant les facultés de création (1).*

2. — Il est urgent de préparer le futur corps enseignant aux principes d'éducation nouvelle en revoyant toute la question de sa formation.

3. — Donner au corps enseignant l'occasion de participer à des cours et des stages subventionnés d'École moderne.

4. — Utiliser davantage la presse, la radio, le cinéma pour orienter les

(1) Ces principes ont été formulés en ces termes même pour la première fois par l'École Nouvelle Française, dans le numéro de novembre 1945, et développés point par point dans les numéros de 1945 et 1946.

autorités, les parents, le public vers les principes de la véritable Ecole active.

5. — Limiter le nombre des élèves à 20.

6. — Accorder à l'école les crédits nécessaires à l'achat de matériel moderne et d'installation adéquates (*Educateur*, N° 43, 26 novembre 1949).

Sur la base de ces rapports de districts, M. Adolphe ISCHER, directeur des études à l'Ecole Normale de Neuchâtel, s'est mis à l'ouvrage. M. ISCHER est l'auteur d'un projet de réforme de cette Ecole Normale, projet qui a été adopté par la commission du grand conseil de ce canton et qui en fera une des meilleures Ecoles normales de l'Europe, la première qui tiendra compte intégralement des découvertes de la psychologie génétique proposées par Edouard CLAPAREDE et Jean PIAGET.

Le rapport central occupe 68 pages dans le volume intitulé « Livret-souvenir du XXVII^e Congrès de la Société pédagogique romande à Lausanne, 24-25 juin 1950 » (S.A. de l'Imprimerie Corbaz, Montreux).

L'auteur commence par rappeler que le Congrès de 1924 de la S.P.R. avait mis à son ordre du jour l'Ecole active. Or la plupart des thèses de ce Congrès : « place faite à l'activité spontanée, programme minimum et programme de développement, activité scolaire non forcément dirigée vers l'accroissement du savoir, travaux manuels considérés comme un moyen éducatif, activité basée sur l'intérêt, discipline naturelle, collaboration et entr'aide substitués à l'esprit de concurrence » ont fait leur chemin et ont préparé graduellement une évolution de l'école romande.

Mais que faut-il entendre par Education nouvelle et Ecole active ? On a donné bien des significations diverses à cette dernière expression. A l'origine, elle devait mettre l'accent sur la volonté propre de l'enfant, le vouloir-savoir et le vouloir-agir, orientés vers l'harmonie de la société et l'harmonie de la personne humaine elle-même. Les déviations de ce sens premier du côté d'activités manuelles imposées et de méthodes actives considérées comme procédés pour faire assimiler aux élèves des programmes officiels souvent antipsychologiques et prématurés, ont conduit à préférer pour ce Congrès les termes : « éducation nouvelle ». Cette éducation elle-même procédant « du dedans au dehors », restera nouvelle tant qu'elle ne sera pas universellement appliquée. C'est à mon avis le grand réformateur de l'école fribourgeoise, professeur de pédagogie à l'Université de Fribourg, feu Mgr Eugène Devaud, qui a le mieux formulé l'exigence centrale de l'Education Nouvelle quand il l'a définie comme « la libération des énergies instinctives encloses dans l'enfant et demandant, par la voie de l'intérêt, à s'épanouir en créations originales » (cité par M. Ischer, p. 57).

Après avoir exposé les principes de l'Education Nouvelle, le rapporteur consacre une série de chapitres à la formation morale de l'enfant par l'Education Nouvelle, à la préparation de l'instituteur, formation générale et formation professionnelle, à l'appui que la psychologie apporte à l'éducation, aux études portant sur l'évolution de la mentalité enfantine, à la sauvegarde de l'Etat démocratique par l'Ecole publique, au décalage entre le progrès scientifique et les progrès dans l'application des lois psychiques même les mieux établies. Dans une deuxième partie, il en vient à dénombrer les réalisations et aussi les obstacles. Sur la base d'une enquête personnelle auprès d'instituteurs et d'institutrices ayant fait l'expérience des méthodes d'éducation active, M. ISCHER constate que les moyens ayant conduit aux résultats les plus encourageants, sont, par ordre de fréquence :

travail en équipe,
autonomie partielle des écoliers,
contact avec les parents,
techniques nouvelles,
travail individualisé,
organisation et plan de travail.

L'auteur reprend un à un chacun de ces sujets. A propos des techniques nouvelles, il mentionne les centres d'intérêt, le texte libre, l'imprimerie, la correspondance interscolaire, le cinéma, la radio, la dramatisation, l'activité manuelle, le fichier du maître, les visites à des entreprises industrielles ou artisanales. Quant aux obstacles rencontrés par ceux et celles qui ont répondu à l'enquête, on obtient, en ordre de fréquence : programme, effectif, manque de moyens et de matériel, examens, locaux, mobilier, notes. On a osé demander aux intéressés s'ils avaient à se plaindre de leurs inspecteurs, de leurs chefs hiérarchiques, des commissions scolaires locales ou des parents. Plusieurs instituteurs n'ont pas caché que nombre de commissions scolaires formées de personnes sans préparation pédagogique, viennent se mêler de pédagogie, au grand détriment de l'école : « Des lois cantonales défendent les médecins contre les rebouteurs. L'éducateur ne sera-t-il jamais protégé contre ceux qui n'ont pas sa préparation professionnelle ? » (p. 98.)

Ces obstacles sont-ils insurmontables ? Une légère majorité des correspondants a répondu : « Aucun obstacle n'est insurmontable ». Les autres ont dénoncé : les effectifs trop élevés, les programmes, les examens, les locaux et les bâtiments — et souvent même « la réaction négative de l'entourage du maître qui le bloque, l'attriste, parfois le décourage complètement » (p. 99).

Dans l'ensemble toutefois, les novateurs ont été encouragés par leur directeur ou leur inspecteur. « Les cas d'encouragement sont quatre fois plus nombreux que le total des autres cas. »

Parmi les obstacles, l'auteur du rapport note aussi l'inquiétude contemporaine qui exerce son action sur les nerfs des parents et des maîtres et par eux, sur les enfants. Il mentionne également « l'arrière-garde » des instituteurs conservateurs, ne se fiant qu'aux méthodes du XIX^e siècle qui « ont fait leurs preuves » ! Et de souligner avec un brin de malice : « Ils ont leur foi aussi, ces collègues-là ».

Quant aux thèses proposées par lui, toutes sauf la seconde et la quatrième ont été adoptées par l'assemblée de plus de mille éducateurs réunis à Lausanne le 24 juin. Les voici, telles qu'elles ont été adoptées à de fortes majorités :

I. L'Education Nouvelle est humaniste, spiritualiste et personnaliste. Elle tient compte des besoins de l'enfant et des intérêts d'une authentique société humaine.

II. — L'Education Nouvelle vise à l'autonomie, à la libération et à l'engagement de l'être humain se mettant librement au service de la communauté.

On prépare ainsi l'enfant :

- 1) à sa future activité d'homme, quelle qu'elle soit ;
- 2) à prendre part, en citoyen, et de manière active, à la vie de notre démocratie helvétique, afin de concourir, dans la mesure de ses moyens, à en orienter la destinée.

III. — Il n'y a pas d'opposition entre l'Ecole publique et l'éducation nouvelle. L'Ecole publique, qui n'a pas failli à sa tâche, vise aux mêmes buts et

doit s'inspirer des principes de l'éducation nouvelle. Ces principes inspirent depuis de nombreuses années les écoles enfantines où ils ont fait leurs preuves.

IV. — Les méthodes sont adaptées à l'éducation nouvelle qui est à la fois esprit et technique. Elles sont choisies de façon à favoriser la pensée indépendante, l'activité collective et organisée, l'habitude de vérifier les résultats, l'habitude de l'esprit critique, l'épanouissement de l'initiative, l'enrichissement de la personnalité en chaque enfant et l'élargissement de son horizon.

IV bis. — L'École nouvelle prépare la femme de demain à l'émancipation économique, intellectuelle et civique.

V. — Cette pénétration d'un nouvel esprit dans l'École publique est subordonnée :

1) à une meilleure préparation des futurs instituteurs (solide culture générale, équivalent à la « maturité », puis formation professionnelle, scientifique et pratique avec stages dans des écoles expérimentales) ;

2) à l'essai officiel dans des classes des diverses régions des cantons romands des techniques et de l'esprit de l'éducation nouvelle ;

3) au rayonnement, à la personnalité des instituteurs, l'éducation étant un art autant qu'une science ;

4) à l'intérêt du corps enseignant pour la psychologie éducative, à sa volonté d'information dans ce domaine ;

5) au développement dans le corps enseignant primaire d'un véritable esprit de collégialité ; à la possibilité pour les instituteurs de confronter leurs expériences, de se réunir en groupes d'études, d'assister au travail d'un collègue dans sa classe, de participer à des cours de perfectionnement et à des stages ;

6) à une situation matérielle de l'instituteur qui lui permette de se donner tout entier à son travail pédagogique ;

7) à l'action du corps inspectoral, ouvert lui aussi à l'esprit et aux méthodes de l'éducation nouvelle ;

8) à une délimitation des compétences pédagogiques des commissions scolaires, ainsi qu'à une représentation du corps enseignant dans leur sein, avec voix consultatives ;

9) à une révision des plans d'études à la lumière des acquisitions récentes de la psychologie et de la pédagogie expérimentales ; à une simplification de ces plans limités au programme de base (minimum). Pour le programme de développement les plans d'études se bornent à des suggestions ;

10) à un équitable équilibre, dans ces plans d'études, de l'activité intellectuelle, physique, manuelle, artistique et de la formation morale et civique ;

11) à une représentation du corps enseignant dans les commissions d'études nommées par les départements de l'Instruction publique ;

12) à une adaptation des examens et des inspections dans le sens fonctionnel de l'intelligence et non en vue des connaissances acquises ; à l'utilisation d'épreuves scientifiquement établies ;

13) à une diminution du nombre et de la fréquence des notes et à leur groupement ;

14) à la limitation à 25 du nombre normal des élèves par classe ;

15) à un souci constant d'améliorer l'équipement professionnel (immeubles, mobilier, matériel de classe et des élèves) en vue des besoins d'une école fonctionnelle. En particulier révision des fournitures et du matériel scolaire gratuits dans le sens d'une modernisation et octroi d'un crédit, modeste mais régulier, à l'instituteur pour les fournitures qui échappent au service du matériel gratuit ;

16) à une collaboration plus profonde entre la famille et l'école, cette collaboration devant être recherchée par tous ;

17) enfin et surtout, à une information tenace et constante du grand public et des autorités législatives quant aux exigences de l'éducation nouvelle ; cette information est du domaine de l'instituteur, de l'inspecteur, des groupements professionnels, de tous les éducateurs et s'exerce par le contact personnel, la presse, la radio et les réunions de parents.

Les vœux votés par une assemblée sont le reflet d'une collectivité qui se situe dans le temps et l'espace.

L'espace : ils sont l'image des préoccupations et du caractère de ce petit peuple, bien distinct de ses voisins de l'est et de l'ouest, du nord et du sud, que sont les Suisses romands ;

Le temps : il s'agit d'un tournant dans l'histoire de la pédagogie en Suisse ou, si l'on préfère, d'une éclosion. Il y a cinquante ans que le Docteur Edouard CLAPAREDE a formulé les principes de la psychologie fonctionnelle ; il y a trente ans que, dans *l'Ecole active et dans la Pratique de l'Ecole active*, j'en ai détaillé les applications possibles. Il y a vingt-six ans qu'à Genève une assemblée de la Société pédagogique romande a décidé de les prendre en sérieuse considération. A de rares exceptions près, ces vœux de 1924 sont restés lettre morte. Une enquête de 1941 a révélé que le nombre des instituteurs novateurs, les éducatrices des écoles enfantines comprises, ne s'élevait pas à plus de 72.

Or, le 24 juin, le Conseiller d'Etat Albert PICOT — représentant ce qu'on appellerait en France le Ministre de l'Education Nationale de la République et Canton de Genève — a pu dire que les thèses de M. Adolphe ISCHER peuvent désormais constituer un « pont » entre les théories un peu « lointaines » de l'éducation nouvelle et la pratique. Elles ne sont « lointaines » que pour ceux qui ne connaissent pas *de visu* les écoles et classes nouvelles expérimentales dont il existe plusieurs centaines dans le monde : Europe, Amérique du Nord et du Sud, Australie, Inde, etc.

Le rapport ISCHER marquera une date. J'ai dit : une éclosion. Mais la jeune plante, après son trajet souterrain, a besoin encore de grandir. Il faudra arriver à faire en sorte que les élèves travaillent par eux-mêmes. L'éducation Montessori enseigne la « concentration » ou mieux : elle laisse les enfants se concentrer sur une activité choisie et respectée, favorise, cet oubli de soi et des autres dans une conquête personnelle, un approfondissement, une création. J'ai vu des classes de 60 élèves où tous travaillaient sans s'apercevoir si l'on entrait ou sortait, si le maître était là ou non.

On en est encore loin. On en est au stade du maître dompteur. Ce même 24 juin, M. JACOTTET, directeur des écoles de la ville, narrait dans la *Gazette de Lausanne*, les succès et les déboires de certains candidats au poste d'instituteurs et il louait ceux qui avaient le don de « capter » les élèves. Il y a des virtuoses en ce domaine. Ce sont d'admirables conférenciers et souvent de pitoyables éducateurs. Ici encore il faut relire ce que M^{me} Montessori dit du « silence » nécessaire aux instituteurs et institutrices.

Mais à chaque jour, suffit sa peine. A chaque décennie également.

Le Congrès de 1950 marque une étape. Cette confirmation des principes des novateurs de 1900, lentement mûrie par des légions d'instituteurs dévoués et clairvoyants, apporte une joie profonde à ceux qui ont peiné durant un demi-siècle. Ils constituent aussi un point de départ et un sérieux devoir pour les générations futures.

AD. FERRIERE.



ÉDUCATION FAMILIALE

En raison de l'abondance des matières, nous reprendrons seulement le mois prochain cette rubrique.

LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE

THEME CHOISI DE NOUVEAU
POUR LES
CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

An nouveau les Conférences pédagogiques de l'enseignement primaire seront consacrées cette année à ce problème. Nos lecteurs savent quelle est la position de l'éducation nouvelle : nous affirmons :

a) que ce n'est guère que vers 13 ans, c'est-à-dire tout à la fin de l'enfance, qu'apparaît chez les enfants ce qu'on pourrait appeler le *besoin grammatical*,

b) que, ainsi que le montre l'expérience, les enfants peuvent acquérir une orthographe correcte sans apprendre la théorie grammaticale ni faire des exercices de grammaire ou d'orthographe,

c) enfin qu'on ne peut dire que la correction orthographique dépende de l'enseignement grammatical.

Voilà quelle est aujourd'hui notre position que nous ne sommes disposés à abandonner que si, par des observations et des expériences régulièrement conduites, on nous démontre :

a) que les enfants s'intéressent spontanément à la grammaire avant 13 ans, à 10 ou 11 ans par exemple, à l'âge auquel, malheureusement, on a fixé l'entrée dans la classe de 6^e de l'enseignement secondaire,

b) qu'il est faux que les enfants puissent acquérir sans enseignement grammatical une orthographe correcte,

c) que inversement seul cet enseignement grammatical permet cette orthographe. Nous estimons que l'efficacité de cet enseignement et de ces exercices ne pourrait être établie que si dans une classe, un groupe d'élèves était soumis à cet enseignement et à ces exercices, tous les autres éléments (expression libre, lecture) étant supprimés, en présence d'un groupe témoin, et ceci pendant un nombre suffisant d'années pour que l'expérience soit valable. Et il suffit de la décrire sous cette forme pour voir qu'elle est impossible. On ne peut isoler la variable et éliminer tous les éléments, y compris la maturation, susceptibles d'agir sur cette variable.

QU'EST-CE QU'UNE ORTHOGRAPHE CORRECTE ?

Doit-on en conclure que chacun peut rester sur ses positions, les uns enseignant l'orthographe, les autres ne l'enseignant pas, l'essentiel étant le résultat, c'est-à-dire une orthographe correcte, et que sont bons tous les chemins qui y conduisent ? Je veux bien, mais d'abord qu'appelle-t-on orthographe correcte ? Pour les maîtres de l'école primaire, qui limitent fort légitimement leurs desseins, faire acquérir une orthographe correcte à leurs élèves, c'est travailler à ce qu'ils fassent moins de 5 fautes le jour de l'examen du certificat d'études. Le péril passé, on pourra se moquer de la grammaire, et les adultes, même reçus au certificat d'études, ne s'en privent pas, comme il se voit par toutes sortes d'exemples, même l'exemple de bon nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur. Or, il n'est pas douteux que l'acquisition d'une orthographe correcte, doit être, comme dit l'autre, une acquisition pour toujours, et qu'on *sait l'orthographe*, non pas quand on ne

fait qu'une faute et demie le jour du certificat d'études, mais quand on n'en fait pas du tout en écrivant une lettre à 40 ans. Dans ce domaine, comme dans tous les domaines pédagogiques, l'éducation ne peut pas se contenter de résultats à court terme, il lui en faut à long terme. « Non scholae, disenti-ils, sed vitae discimus » : la vie ne se termine pas au certificat d'études, ni même au baccalauréat. Ce qu'il faut donc faire acquérir aux élèves c'est une correction orthographique qui se conserve pendant toute leur existence, et on voit que le contrôle des résultats orthographiques obtenus par tel élève au cours de sa scolarité, ou à la fin de sa scolarité par le moyen de l'examen, ne nous apprend à peu près rien sur la valeur des méthodes employées pour arriver à ces résultats. Pourquoi un adulte (homme ou femme) orthographe-t-il juste ? On n'en sait rien. Les uns vous disent qu'ils ont toujours eu une bonne *orthographe naturelle*, sans que personne sache ce que c'est, les autres qu'ils avaient une bonne mémoire visuelle, d'autres qu'ils ont fait beaucoup de dictées, d'autres qu'ils savaient *leur* grammaire, d'autres que le maître était sévère et ne leur passait rien. Quant à ceux qui orthographient mal, comme on ne leur demande pas leur avis, ils ne le donnent pas, et, selon les milieux, ou ils n'en sont pas fiers, ou ils s'en moquent. Eux aussi, ils ont appris *leur* grammaire, eux aussi ils ont fait beaucoup de dictées avec un maître qui ne leur passait rien et qui « faisait de belles colères » quand on avait trop de fautes, et qui vous faisait recopier 20 fois les mots fautifs, et tout cela a raté pour eux, alors qu'avec les autres cela a réussi. La justice n'est pas de ce monde.

Les maîtres me diront peut-être (ce n'est pas sûr) que j'ai raison. Mais ils pourront argumenter et en fait beaucoup argumentent ainsi : Admettons que dans l'acquisition durable d'une orthographe correcte entre une si grande quantité d'éléments composants, qu'on n'y puisse mesurer d'une façon exacte la place qu'y tient l'étude de la grammaire (par l'apprentissage des leçons, les exercices et les dictées), admettons même (concession encore plus difficile à obtenir) que l'orthographe puisse s'acquérir sans la grammaire, n'y aurait-il pas lieu de conserver quand même sous ses diverses formes l'enseignement de cette discipline, à cause de sa valeur culturelle. Car enfin il n'est pas douteux que...

VALEUR CULTURELLE DE LA GRAMMAIRE

Pardon, il est extrêmement douteux que... Je ne sais pas du tout quelle est la valeur culturelle de la grammaire, et je ne sais pas davantage ce que veut dire en général la valeur culturelle d'une discipline. On nous dit que telle discipline *fait appel* à telles activités de l'esprit, à la mémoire, à l'attention, à l'invention, à l'intelligence discursive, etc. Mais je ne puis voir là autre chose qu'une métaphore. Le grammairien me dit que son art développe telle ou telle qualité — dans son esprit à lui, je veux bien, mais dans celui de ses élèves ? Je vois des enfants qui mettent des mots au pluriel, des adjectifs au féminin, conjuguent des verbes et accordent des participes, je vois des imitations, des reproductions de ce que le maître a écrit au tableau, ou de ce que l'auteur a écrit dans le livre, je ne vois pas de travail ni d'exercice de la pensée.

LA DICTÉE

Mais pour cet objet n'y a-t-il pas un excellent exercice, l'exercice par excellence, à savoir la *dictée* ?

On a tout dit sur la dictée dont on a fait la meilleure et la pire des choses. N'insistons pas sur sa prétendue valeur de contrôle, qui n'est, comme nous avons dit qu'un contrôle à court terme, à très court terme. Mais les maîtres d'autrefois en faisaient un exercice, et, disaient-ils, un bon exercice, *d'attention*. Aujourd'hui encore on prétend qu'il en est ainsi. Malheureusement, on ne sait pas du tout ce que peut être un exercice général d'attention, et les psychologues seraient aujourd'hui assez disposés à admettre que cette expression n'a point de sens. Quand je traverse une rue je fais attention aux autos, en tant que mobiles dont la rencontre peut m'être fâcheuse, mais pas à leur marque ni à leur couleur. Quand je joue du piano, je fais attention aux notes que je joue, mais pas à l'état de la partition que j'ai sous les yeux. Faire attention, c'est donc avoir dans l'esprit les données et la solution *d'un* problème, et c'est donc percevoir d'abord qu'il y a un problème. Or presque tous les mots d'une dictée présentent un problème, un problème « d'usage », un problème « d'accord », et les fautes proviennent neuf fois sur dix de ce que les enfants ne voient pas les problèmes. Les enfants ne voient pas que le mot *girouette* pose le problème de savoir s'il y a un r ou 2, que le mot *ensemble* (ensemble ou ensemble) en pose un autre, que *j'ai été* (été ou était) en pose un autre, et ainsi de suite. Or les maîtres d'autrefois, qui n'étaient point des psychologues, s'étaient parfaitement rendu compte de cette difficulté. Ils s'en rendaient compte empiriquement, ils essayaient de la résoudre maladroitement, ils croyaient *attirer l'attention* de leurs élèves, et que cette expression a un sens. Mais en réalité ils faisaient quelque chose, ils s'efforçaient de replacer à chaque fois l'élève devant le problème à résoudre, ils le lui mettaient sous les yeux. Comme nous disons à un enfant : Nous allons traverser une rue, donc, selon la formule anglaise, regarde à gauche, regarde à droite, regarde encore à gauche, etc., ils disaient à leurs élèves : nous allons écrire un mot qui peut avoir un r ou deux, regardez bien dans votre mémoire ; nous allons écrire un mot qui est au pluriel, rappelez-vous ce qui doit se passer en ce cas ; nous allons voir arriver un participe passé, pensez au participe passé. Ainsi, pour chaque mot ou à peu près, le maître, par son action vigilante, dans l'ombre de la classe, projetait, violemment éclairé, le problème qui chaque fois réveillait chez l'enfant le souvenir de la leçon de grammaire ou de l'exercice correspondant. Ainsi à chaque fois l'élève était mis en présence du problème, il pouvait ne pas le résoudre, il pouvait ne pas le comprendre, mais il ne pouvait pas l'ignorer.

On s'est mis un jour à mépriser ces procédés, à dire qu'en agissant ainsi les maîtres, « mâchaient la besogne », et que leur seul but était d'arriver à ce que leurs élèves fassent moins de 5 fautes dans leurs dictées. Mais oui, ils ne le cachaient pas. Ils étaient chargés d'enseigner l'orthographe, et l'orthographe consiste à faire moins de 5 fautes dans les dictées. Ils usaient de procédés mécaniques, mnémotechniques, de tous les procédés qu'on voudra, mais leur pratique avait un sens. Ceux qui se gaussent d'eux aujourd'hui ont abandonné leur pratique, mais ils ont gardé la dictée, c'est-à-dire un exercice qui n'a plus de sens.

Car encore une fois, la dictée, telle qu'elle était comprise autrefois, dans tant de classes élémentaires, tant d'écoles de village, n'était pas un exercice de culture, une préparation à la vie, elle n'avait aucune de ces prétentions, elle était simplement destinée à empêcher les élèves de faire 5 fautes dans

un texte d'une dizaine de lignes. Telle était la tâche que les maîtres s'imposaient et pour la réussir, ils usaient de moyens empiriques, dont ils ne se demandaient jamais s'ils avaient une valeur éducative, s'ils faisaient réfléchir les élèves, ou s'ils contribuaient à les cultiver. Ils se demandaient seulement si ces moyens empêchaient les élèves de faire 5 fautes, et quand leurs élèves faisaient tous ou presque tous moins de 5 fautes, ils disaient que leurs moyens étaient bons. En quoi ils raisonnaient juste. Ils voulaient une certaine fin (et ils avaient appris par la tradition et par l'expérience que les moyens dont ils se servaient conduisaient à cette fin. Les maîtres d'aujourd'hui conservent la dictée, mais ils ne veulent plus ni la fin, ni les moyens. La fin leur paraît indigne de leurs efforts, les moyens leur semblent puérils. Ils ne veulent pas que les élèves se contentent de faire moins de 5 fautes, ils veulent que leurs élèves comprennent la grammaire, comme si la grammaire n'était pas le plus souvent inintelligible, comme si l'orthographe avait été construite par les logiciens. Ils ne veulent pas que chaque problème orthographique soit présenté chaque fois à l'élève, ils veulent que l'élève pense à tout. Comme si on pouvait penser à tout !

CONCLUSIONS

En vérité, il faut choisir. Ou il faut considérer la dictée comme un exercice permettant à l'élève d'éviter les 5 fautes fatidiques (pourquoi 5 fautes plutôt que 4 ou 6), et utiliser les procédés qui conduisent à ce résultat, ou il faut ne plus faire de dictées du tout. Parce que la dictée toute seule, n'est exactement rien, ni vrai exercice pour l'élève, ni vrai contrôle pour le maître. Rien.

C'est que la dictée repose sur une erreur psychologique. Cette erreur, évidemment, les maîtres d'autrefois la commettaient, mais ils ne s'en souciaient guère, parce qu'ils avaient un but modeste, des moyens ingénieux et une discipline qui aidait les moyens. Cette erreur qui, depuis si longtemps, vicie toute notre pédagogie, consiste dans la séparation des enseignements qui sont isolés les uns des autres. Elle consiste à croire en particulier que l'élève peut acquérir l'orthographe par un enseignement spécial conduisant spécialement à l'acquisition de l'orthographe par des moyens spécialement orthographiques. Mais l'acquisition de l'orthographe est liée au développement de l'individu tout entier. Dans les écoles où on en supprime l'enseignement, si les élèves néanmoins finissent par l'acquérir, c'est sans doute parce qu'on a évité qu'ils fassent des fautes et qu'on leur a fait corriger celles qu'ils faisaient, mais c'est surtout parce qu'ils se sont développés par leurs recherches, par leurs enquêtes, par leurs observations, par le dessin libre, par l'expression libre, et surtout par la collaboration à l'intérieur des groupes, bref non pas parce qu'ils ont été cultivés, mais parce qu'ils se sont cultivés. L'orthographe n'a pas été un instrument de cette culture, il n'en a été qu'une forme, un aspect.

Quant à savoir si, non pas l'enseignement de la grammaire, mais le travail grammatical, doit figurer dans le milieu pédagogique, de telle façon que les enfants puissent satisfaire leur besoin grammatical au moment où ce besoin apparaît, la question ne fait pas de doute. Quand tel enfant, à tel âge, s'intéresse à la grammaire, c'est-à-dire quand les mots deviennent pour lui objets de perception, comme tels, et non plus seulement comme signifiants, quand les relations entre les mots sont perçues par lui indépendam-

ment de leur utilisation significative, il faut évidemment que cet intérêt soit satisfait. Mais cela ne veut point dire du tout que pour satisfaire cet intérêt, on présentera à l'enfant ce que les grammairiens, ou les enseignants de grammaire, appellent en général grammaire. Cela pourra être tout autre chose, et seules des expériences bien conduites permettront de le préciser. Mais ce que nous pouvons entrevoir dès maintenant c'est que cette *grammaire de l'enfant* sera, comme la science de l'enfant, fondée sur l'observation. C'est sur l'observation de la forme des mots et des relations entre les mots (plus sans doute par décomposition que par composition de la phrase) que cette grammaire devra s'appuyer. Mais encore une fois il ne faudra pas oublier qu'il ne peut y avoir grammaire de l'enfant, que quand il y a intérêt de l'enfant pour la grammaire.

ROGER COUSINET.

A LA BIBLIOTHEQUE ENFANTINE DE " L'HEURE JOYEUSE "

R APPELONS que « l'Heure Joyeuse » est une bibliothèque pour enfants et adolescents créée en 1920 par Mesdemoiselles Gruny et Leriche (3, rue Bouterie, Paris-V^e) ouverte gratuitement à tous, et qui a servi de modèle à toutes les bibliothèques enfantines modernes de France. (Voir articles publiés dans nos numéros précédents : mai 1946, p. 19 ; et janvier 1947, p. 59). Les écoliers et écolières parisiennes y trouvent non seulement des livres, albums, documents de toute sorte et toutes facilités pour lire sur place ou emporter chez eux ces ouvrages. Mais, conformément à l'esprit de l'éducation nouvelle, chaque « lecteur » est traité comme un adulte : il s'installe en silence, choisit son livre, le trouve, le prend, le remet lui-même et signe l'engagement de le rapporter (et de le recouvrir) s'il préfère le lire chez lui. A « l'Heure Joyeuse » de Paris, les écoliers ont la chance de trouver dans la personne des bibliothécaires de véritables éducatrices qui ont lu tous les livres de leur bibliothèque et peuvent guider éventuellement leurs jeunes lecteurs et lectrices avec une compétence, une compréhension de l'enfant et un tact pédagogiques tout à fait exceptionnels.

Nous avons assisté aux concerts donnés et organisés par les enfants eux-mêmes, à « l'Heure Joyeuse », auxquels les pages qui suivent font allusion et nous nous souvenons de la joie de tous ces enfants spectateurs et auditeurs, tous « lecteurs » assidus de ce beau club de lecture enfantin « l'Heure Joyeuse ».

TROIS EXEMPLES DE « VOCATIONS » DE NOS JEUNES LECTEURS

JUIN 1950. — Alors qu'on s'attache de plus en plus à orienter les jeunes dans la voie qui leur convient le mieux, tant en vue de leur bonheur personnel que pour le bien général, il nous paraît intéressant de signaler l'aide que peut apporter dans ce domaine une bibliothèque enfantine moderne. Nous citerons dans ce but trois exemples récents de « vocations » que notre bibliothèque de l'Heure Joyeuse a permis, sinon de déceler du moins d'épanouir.

Il y a environ huit ans, nous remarquions un lecteur de quatorze ans par le nombre important d'œuvres musicales qu'il empruntait, et nous l'engagions vivement à faire un travail personnel sur son sujet favori. Pourquoi ne présenterait-il pas à la bibliothèque une exposition sur l'histoire de la musique, un genre musical défini ou l'un de ses musiciens préférés ? Cette proposition lui plut ; aussi, au bout de quelques semaines, ses camarades pouvaient admirer sur les rayons supérieurs des portraits et des biographies de clavecinistes et de compositeurs classiques, romantiques ou modernes, voisinant avec leurs œuvres les plus célèbres et de brèves notices explicatives soigneusement rédigées. Mais ce jeune mélomane ne s'en tint pas là : dans la joie de son effort, il décida de donner un concert, commenté par lui, avec le concours de ses frères, cousins, cousines et d'une autre jeune lectrice.

Chaque année, pendant quatre ans, il fit entendre ainsi à « L'Heure Joyeuse », dans un décor approprié, les œuvres les plus variées, depuis une musette de Bach pour piano à la symphonie de Noël de Lalande et Malbrough d'Ingelbreght. Et en même temps, il acquérait la certitude qu'il devait rompre avec la tradition familiale : il ne serait pas ingénieur mais consacrerait sa vie à faire aimer la musique aux jeunes.

A la fin de juin dernier, il venait nous annoncer sa brillante réussite : il était reçu second au concours pour l'enseignement de la musique dans les lycées auquel il se présentait pour la première fois.



A peu près à la même date, un autre ancien lecteur plus jeune, nous apprenait son succès au baccalauréat qui allait lui permettre de commencer enfin ses études préparatoires à l'examen d'entrée à l'École des Chartes. Et ceci nous reportait au temps où, jeune garçon de onze ans, il entreprit de dresser un arbre généalogique des Mérovingiens qui devait l'absorber pendant trois ans. Comment cette idée assez étrange avait-elle germé dans son cerveau ? Est-ce la lecture d'Augustin Thierry qui lui fit concevoir un intérêt aussi vif pour la première dynastie qui régna sur la France ? Lui-même ne le sait sans doute pas. Mais ce que nous ne pouvons ignorer, c'est le sérieux qu'il mit dans ce travail, la minutie qu'il apporta à ses recherches et le souci que lui donnèrent trois rejetons de cette illustre famille qu'il ne pouvait identifier avec certitude. Disons même que notre suggestion de faire suivre leurs noms d'un point d'interrogation indiquant qu'il s'agissait là d'une hypothèse, le soulagea d'un grand poids et contribua sans doute à lui faire accepter d'exposer son arbre au milieu d'un choix varié d'ouvrages d'histoire de France. Est-il utile d'ajouter que dès cette époque la vocation de ce garçon nous semblait écrite en toutes lettres sur son visage : il serait archivist-paléographe.



Alors que ces deux anciens lecteurs venaient, radieux, nous apprendre leur succès, ils pouvaient apprécier à la bibliothèque l'œuvre d'un de leurs cadets, une exposition sur « Le Costume à travers les âges » : quatre-vingt poupées plates de vingt centimètres de haut, en carton léger, dont les robes armures et pourpoints, dessinés et peints, avaient été pour la plupart inspirés par des miniatures, fresques, mosaïques et tableaux.

Que deviendra-t-il ce garçon de seize ans qui, depuis l'âge de dix ans et demi, s'acharne à dessiner, déchirer et refaire toute cette collection de costumes et s'ingénie maintenant aussi à exécuter des maquettes de thé-

âtre? Où le conduira son attrait puissant pour la peinture qui, depuis des années également, lui fait consacrer ses économies à l'achat de vieilles revues d'art sur les quais de la Seine et collectionner les reproductions de tableaux? S'arrêtera-t-il en chemin? ou réussira-t-il à développer les riches possibilités dont il a déjà donné des preuves? On peut se le demander avec une certaine anxiété.

Si le spectacle des jeunes qui découvrent la joie de lire à la bibliothèque et accroissent harmonieusement leurs connaissances, est un spectacle réjouissant pour des bibliothécaires, elles ne peuvent manquer d'éprouver une émotion particulière devant ceux qui, dans l'inconscience désintéressée de leur jeunesse, suivent une ligne bien définie avec cette passion tenace.

MARGUERITE GRUNY,

*Bibliothécaire de la Bibliothèque
« L'Heure Joyeuse », de la Ville de Paris.*



NOS ÉLÈVES AU RYTHME DES SAISONS

L'AUTOMNE EN CLASSE

EN dépit de rares journées encore ensoleillées, les fleurs sont à l'agonie, et les feuilles sèches glissent sous le vent plus froid. L'air a comme une âcre saveur de brouillard. Très haut, un ramier passe, ailes battantes, en route vers le sud... Octobre est là.

Bien sûr, on ne peut plus guère semer grand'chose sur les plates-bandes du jardinet ou dans les caisses que nous avons la chance de posséder : ce n'est plus la saison. Mais est-ce là une raison pour s'enfermer entre quatre murs en tournant le dos aux merveilles de la nature? Ce n'est pas notre habitude! En plus de la classique expérience des grains de blé que l'on met à germer dans une assiette remplie d'eau, il y a tellement à faire!

PLANTONS.

Les oignons à fleurs seront installés dans des pots et placés dans des serres. Expliquons-nous, cependant. Le principe du pot transparent, excellent pour que l'enfant puisse suivre jour par jour l'évolution de la plante, se traduit aussi bien par l'emploi d'un récipient hermétique dont l'un des côtés est formé par une plaque de verre. La serre est idéalement constituée par une assise de maçonnerie, surmontée d'un toit vitré et munie d'un système de chauffage, d'aération, d'ombrage. Elle est très utile pour abriter les plantes susceptibles de mourir sous l'action de la gelée. On peut la remplacer par une pièce quelconque dont on contrôlera la température : de 0 à + 5° (orangerie), de 5 à 8° (serre froide), de 14 à 16° (serre tempérée), de 16 à 20° (serre chaude).

On plantera dans cet abri la jacinthe, la tulipe, le narcisse (qui fleuriront en avril-mai), le crocus (avril), l'anémone de Caen (mai).

RECOLTONS.

La recherche des fruits des haies s'avérera fructueuse. De nombreuses fleurs sont également à portée du regard : anémone du Japon, aster, pâquerette tardive, pied d'alouette, tournesol, violette, centaurée ambrette, coquelicot, lupin, chrysanthème, immortelle, œillet d'Inde, pétunia, scabieuse, zinnia, souci.

Et les légumes sortis tout juste du potager : pomme de terre, céleri, artichaut, chicorée d'automne, choux, radis, salsifis, haricot, poireau, potiron, nous conduiront à des observations précieuses.

DECOUVRONS.

Les premiers mois de pluies et de brumes, posent, comme les autres, de nombreuses questions.

« Comment se produit la gelée blanche ? Donnons quelques coups de bêche dans la terre... que trouvons-nous au-dessous de la surface du sol ? Que voyons-nous (plantes, pierres, insectes peut-être, etc.) si nous examinons attentivement un carré de terrain d'un mètre de côté ?

Quelles sont les roches constituant le sol, et quelles sont leurs relations avec les habitations locales ?

Quels sont les effets du gel sur l'eau ?

De quelle manière la température peut-elle changer au cours d'une même journée ? Quelle est la direction générale du vent et quels en sont les effets selon la vitesse à laquelle il souffle ?

Quelles feuilles peut-on collectionner ? Sur quels arbres pousse le gui ? les écorces et les bois se ressemblent-ils tous ? Une branche, coupée vivante, est-elle humide de sève comme elle l'était au printemps ?

Pourquoi et comment les feuilles se détachent-elles des rameaux (noter les dates) ? Y en a-t-il qui ne tombent pas ? Ont-elles toutes, même mortes sur l'arbre, les mêmes couleurs que leurs voisins ? Y a-t-il des arbres qui restent toujours verts ?

De quelle teinte est la fleur du lierre ?

Que sont devenus les insectes : mouches, papillons, fourmis ? Que voyons-nous en ouvrant la galle du chêne ? Et en soulevant l'écorce à demi détachée des arbres ? Si nous transportons ce morceau d'écorce pourrie dans une boîte vitrée, découvrirons-nous qu'il était habité ?

Écoutons les bruits du jardin ou de la forêt... Sont-ils les mêmes qu'en été ? Si nous avons préparé des mangeoires en plein air, quels sont les oiseaux qui les utilisent ?

Savons-nous bien distinguer toutes les différences qui existent entre un chien et un chat ? Plaçons des escargots sous la terre d'un récipient vitré... que feront-ils ? Et que devient la tortue qui déambulait cet été dans les allées du jardin ? S'il a plu cette nuit, à qui appartiennent les traces que nous trouvons ce matin dans la terre ameublie ? »

TRAVAILLONS.

Bien entendu, toutes ces observations seront consignées par écrit, et complétées par des dessins ; les arabesques du givre sur les vitres, les sil-

houettes d'arbres dépouillés, etc. Il sera parfois très intéressant d'établir de véritables fiches d'observation.

Mais cela ne suffit pas.

En s'inspirant de divers modèles, il sera possible de fabriquer des nichoirs (1), des mangeoires (caisses ouvertes du côté opposé au vent et montées sur piquets), des bacs servant d'abreuvoirs, ou de simples abris à même le sol, tout cela pour les oiseaux. Procurer à ces amis emplumés, durant l'hiver, une nourriture régulière constitue une activité de longue haleine.

Par ailleurs, il est facile d'installer à peu de frais un aquarium (2). Un récipient de verre quelconque sera acceptable. Le fond en sera garni d'argile puis recouvert de sable et planté de plantes aquatiques. Le tout sera coiffé d'une plaque de verre ou d'une toile métallique. Placé hors de l'atteinte directe du soleil, cet aquarium recevra toutes sortes de petits poissons.

Au lieu d'un simple bocal où seraient mêlées diverses espèces, il est préférable d'installer deux ou trois aquariums qui recevront chacun leurs hôtes déterminés : poissons, tortues d'eau, etc. Enfin, un élevage peut être aisément pratiqué en larges bacs bien aérés, sans végétation aquatique : celui des gambouses, ces minuscules poissons californiens, terribles ennemis des moustiques. Le gambouse s'acclimate facilement, se reproduit très rapidement et nettoie en un clin d'œil un étang de toute présence de moustiques. Cet élevage, facile à réaliser en demandant renseignements et spécimens à l'Institut Pasteur, peut être à l'origine d'un grand service rendu à toute une région.

A. PAUTARD

HI TA.

• • •
INFORMATIONS
• • •

MORT D'UN GRAND MUSICIEN

ET D'UN GRAND EDUCATEUR :

JACQUES DALCROZE.

Nous avons avec peine appris cet été la mort de Jacques Dalcroze, survenue dans sa 85^e année. Sa valeur pédagogique a été reconnue de tous, de ceux qui l'ont personnellement connu, de ceux qui ont été ses disciples ou ont suivi son enseignement, de ceux qui l'ont cyniquement plagié et se sont fait gloire de ce qu'ils lui avaient emprunté, pour ne pas employer un mot plus sévère. Il a été l'inventeur de ce qu'on appelle communément la rythmique, un mot qui aujourd'hui désigne à peu près n'importe quoi. L'invention propre de Dalcroze est le **solfège rythmique**, que l'on pourrait presque appeler l'éducation musicale du corps. Dans sa pensée, et dans ses plus anciennes expériences, il ne s'est jamais agi proprement de danse, encore moins de manifestation spectaculaire. Dalcroze savait l'enfant sensible au rythme (qui n'est que l'ordre dans le mouvement), il savait que son développement général est un développement rythmé, bref il savait toute la place que tient le rythme dans la vie naturelle du premier âge (il suffit de regarder la gesticulation d'un enfant de 2 ans). Il a donc utilisé ces dispositions naturelles pour entraîner ses élèves, enfants et adolescents, à

(1) Cf. Revue Ecole Nouvelle Française, février 1949, p. 98. Ch. Martin : « Les nichoirs ».

(2) Cf. Revue Ecole Nouvelle Française, art. de Ch. Martin : avril 1946, p. 17 ; nov. 1946, p. 44, déc.-janv. 1946-47, p. 74.

suivre, puis à traduire par la marche et par les mouvements du corps tout entier les variations de rythmes musicaux. C'était cet accord entre le corps et le rythme, cette **musicalisation** des attitudes et des variations d'attitudes qui en faisait toute la beauté.

Ce théoricien génial était un extraordinaire animateur. Plein d'entrain et de vie, il exerçait sur ses élèves une influence personnelle considérable. L'un de nous se rappelle l'avoir vu à Genève obtenir, en une seule séance, des résultats étonnants d'une vingtaine d'enfants d'une école primaire qu'il voyait pour la première fois.

Il était enfin un musicien né. Non seulement il a composé des œuvres musicales estimables, mais il laisse surtout une collection de chansons qui sont devenues populaires même bien ailleurs qu'en Suisse, et particulièrement en France, au point qu'on en oublie souvent qu'elles ont un auteur, et qu'il fut cet auteur. Les meilleures de ces chansons sont des œuvres musicalement parfaites. Elles ne le sont pas moins psychologiquement et pédagogiquement. Elles sont issues sans doute d'un sentiment profond du folklore suisse, elles le sont aussi d'un profond amour de l'enfant, au point qu'elles paraissent quelquefois être des productions spontanées de l'âme enfantine.

Roger COUSINET.

●
L'Union Nationale des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (U.N.A.R.) tiendra son 2^e Congrès national à Paris les 28, 29 et 30 octobre 1950. Voici le thème du Congrès : « La formation des principaux techniciens de l'enfance inadaptée ». Pour tous renseignements, s'adresser à l'A.R. de Paris, 20, rue Euler, Paris (8^e).

●
Un cours international pour la formation de moniteurs — éducateurs de maisons d'enfants aura lieu à Genève, du 15 novembre 1950 au 15 juin 1951. S'adresser pour renseignements à M. Ryser, directeur du Cours international de moniteurs, 60, route de Chêne, Genève.

●
L'Unesco vient de nous faire savoir qu'en vertu d'un accord international, les livres, le matériel scientifique, les films artistiques et éducatifs vont être exonérés des droits de douane. Nous espérons que cette convention sera bientôt signée par les délégués de l'O.N.U. à Lake Success et agréée très prochainement par la France.

●
Les Ateliers éducatifs organisent des **stages d'entraînement au travail manuel** de courte durée (du samedi 18 h. au dimanche 19 h.) aux dates suivantes : 7-8 octobre (modelage, poterie) ; 14-15 octobre, préparation de Noël pour éducateurs (1^{re} partie) ; 21-22 octobre, préparation de Noël pour adultes (1^{re} partie) ; 28-29 octobre même sujet pour éducateurs (2^e partie) ; 4-5 novembre même sujet pour adultes (2^e partie). Du 10 au soir au 12 novembre, stage sur « l'aménagement de cuisine ». S'adresser à M. Dieleman, directeur des Ateliers Educatifs, le Claireau, Chevreuse (S.-et-O.).

●
Grâce à nos agrandissements, nous avons encore quelques places à notre école nouvelle expérimentale de « la Source ».

Mais **ne tardez pas** de vous adresser à Mademoiselle Jasson, directrice, « La Source », 11, rue Ernest-Renan, Bellevue (S.-et-O.), tél. OBS. 15-83.

●
Vu l'abondance des matières, nous reportons nos autres rubriques aux prochains numéros.

TABLE DES MATIERES

5^e Année 1949-1950

EDUCATION GENERALE

- La Formation morale et la discipline* (numéro spécial), nov., p. 25.
La Formation morale et la discipline (suite), déc., p. 49 à p. 55.
- P. Bovet *L'Education du caractère et ses étapes*, juillet, p. 217.
- F. Chatelain *Le travail par groupes*, juillet, p. 225.
- R. Cousinet *La Discipline*, oct., p. 1.
- R. Cousinet *Le Cinéma*, fév., p. 97.
- M. Dumond *L'Edicateur actif en vacances*, juillet, p. 230.
- H. Eschapaspe *L'Education des enfants de moins de 5 ans aux Etats-Unis*, mars, p. 126.
- E. Sauvain *Une expérience de cinéma scolaire*, fév., p. 102.
- Vanneville *Camp de Saint-Jorioz*, fév., p. 110, mars, p. 121

EXPERIENCES D'EDUCATION NOUVELLE

- M. Audemars *Le matériel éducatif de la « Maison des petits »*, janv., p. 87.
- M. Audemars *Le matériel éducatif de la « Maison des petits »*, fév., p. 107.
- S. Brunet *Les classes nouvelles du second degré*, déc., p. 59.
- R. Beunier *Méthodes actives au Cameroun*, juin, p. 193.
- F. Chatelain *Deux expériences*, oct., p. 14.
- F. Chatelain *Une classe nouvelle dans le Jura Bernois*, nov., p. 42 et déc., p. 63.
- R. Cousinet *L'orthographe et la grammaire*, janv., p. 73.
- R. Cousinet *Une expérience d'apprentissage de l'arithmétique*, juin, p. 201.
- A. Jacques *Tizi-Hibel*, mars, p. 135.
- F. Jasson *Visages d'écoles belges*, mai, p. 175.
- F. Jasson *Sur le vif*, juin, p. 204.
- G. Lary *La grammaire et l'orthographe*, avril, p. 145.
- H. Mace *La vie d'une classe d'initiation*, mars, p. 130.

CLASSES SECONDAIRES

- S. Brunet *Les classes nouvelles du second degré*, déc., p. 59.
- F. Chatelain *Deux expériences*, oct. p. 14.
- A. Jacques *Que pensent les parents des élèves des classes nouvelles*, oct., p. 9.
- *La réforme de l'enseignement*, mai, p. 185.

LES ARTS

- R. Cousinet *Les poèmes d'enfants*, déc., p. 55.
- J. Papillon *Sur une visite au Louvre*, avril, p. 148.
- A. Robert *Musique d'enfants*, oct., p. 17.
- A. Robert *Le modelage dans une classe de travail libre*, juin, p. 199.

EDUCATION FAMILIALE

- R. Cousinet *Choses vues*, déc., p. 68.
- R. Cousinet *Choses vues*, janvier, p. 89.
- R. Cousinet *Le cas du sandwich*, fév., p. 112.
- R. Cousinet *Dépêche-toi*, mars, p. 139.
- R. Cousinet *Choses vues*, avril, p. 157.
- R. Cousinet *Ne touche pas*, mai, p. 181.
- R. Cousinet *Tu ne sais pas ce que tu dis*, juin, p. 208.
- R. Cousinet *La bosse et le trou*, juillet, p. 233.
- A. Gesell *Réflexion*, mai, p. 184.
- P. Journet *Films psychiâtriques*, juin, p. 197.
- E. Widmann *L'activité et l'effort*, avril, p. 151.



l'école nouvelle française

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle
Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Secrétaires de rédaction :
ROGER COUSINET et FRANÇOIS CHATELAIN

CONSULTATIONS PÉDAGOGIQUES ET CENTRE DE DOCUMENTATION :
(JEUDI, de 10 à 12 h. et de 14 à 18 h.)

SECRETARIAT : Tous les jours, de 14 à 18 heures, sauf le samedi
1, rue Garancière - Paris (VI°)
ODEon 54-99

ABONNEMENTS 1950-1951

Tous nos abonnements partent d'octobre
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements 400 fr. par an
— de soutien 500 fr. —
TARIF POUR L'ÉTRANGER 500 fr. —

SUISSE

M^{lle} Camil JOZ-ROLAND, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

7 fr. suisses

BELGIQUE

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

100 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 20 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.
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

Collection de l'École Nouvelle Française

POUR LES ENFANTS :

Amélie DUBOUQUET

LE DICTIONNAIRE AUX MILLE IMAGES

Avec cet ouvrage, l'enfant apprendra presque tout seul à lire et fera joyeusement la découverte du monde..... 280 fr.

MONSIEUR FEVE, LE JARDINIER

Vivante initiation à la grammaire..... 75 fr.

LES CENT PROBLEMES DU PETIT POU CET

Initiation au calcul par des problèmes concrets à dessiner, n'utilisant que de petits nombres..... 140 fr.

Maurice BEGUIN

127 FICHES POUR L'ETUDE DES FRACTIONS

Expérimentées et mises au point par l'Institut J.-J. Rousseau de Genève pour que l'enfant fasse l'apprentissage des fractions par un travail individuel.

Sur bristol..... 120 fr.

Sur carton..... 200 fr.

POUR LES PARENTS ET LES EDUCATEURS :

G. ARMETT

EN REGARDANT MES ENFANTS VIVRE

« C'est l'esprit scientifique que je suis précisément tenté de louer dans cet ouvrage dont les qualités évidentes sont pourtant la fraîcheur et le charme d'une sensibilité merveilleusement féminine. » (Préface du D^r Berge)..... 190 fr.

Roger COUSINET

FAIS CE QUE JE TE DIS !

Ces conseils pratiques aux mères de famille, pleins de finesse et de compréhension, réunissent sous une forme agréable les articles de M. Cousinet parus dans la revue 110 fr.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'EDUCATION NOUVELLE

Comment orienter l'enseignement de l'histoire en utilisant les récentes découvertes de la science historique et les données nouvelles de la pédagogie..... sous presse

le D^r André BERGE

LE FACTEUR PSYCHIQUE DANS L'ENURESIE

Le problème des enfants qui se mouillent..... 90 fr.

LA QUATRIEME SEMAINE PEDAGOGIQUE SUISSE

Compte-rendu des conférences et cours pratiques contenant une riche documentation sur l'éducation nouvelle..... 90 fr.

AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE