

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : **Ed. FERRIÈRE**

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur **DECROLY** † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

M. A. CARROL. — *Méthode classique. — Méthode nouvelle dans les gymnases de Berlin.*

H. BOUCHET. — *Un essai d'individualisation dans une classe de Philosophie.*

G. THEVENOT. — *Impressions d'un Professeur de Première dans une classe de Sixième.*

L. BRUN-LALOIRE. — *Quelques remarques sur l'Enfant dans les « Classes de Grammaire ».*

Mlle BLANC. — *L'Individualisation des Méthodes comme principe d'économie pédagogique-sociale sur l'accroissement de l'efficacité du travail scolaire par le développement de la Personnalité.*

E. DELAUNAY. — *Chronique Française.*

Rédaction. — *Lettre à M. le Ministre de l'Éducation Nationale.*

Communications.

Nouvelles diverses.

Livres.

Conférences sur l'Éducation Nouvelle.

“ POUR L'ÈRE NOUVELLE ” est la revue des pionniers de l'éducation

12^e Année.

AVRIL-MAI 1933

N^o 87

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Palagonas 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Srednata Vospitanie*, 13, rue Bitchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenzangens, Copenhagen.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utisin*, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : *L'Educazione Nazionale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Penita Intima Copililor*, Strada Noua Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Språket*, Erkebergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Trojska, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YUGOSLAVIE : *Redna Skola*, Stevana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biographie und Arbeitsschule, Langensalza, Boyer et Schone, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises théocratiques et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformisme d'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Antonomasie des Écrivains, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'éducation dans la Famille, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en hollandais et en hollandais) (épuisé)
L'école active, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
l'Hygiène dans les Écoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en alle-

Le caducée des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'école serbine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirital, Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe française d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 12 50
L'Assemblé de la Psychologie générale, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Meurre et à la Meurre du Maître, Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, Fr. 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie typocasmique écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft, Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 20 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruc. L'Adolescence et l'École active, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 25 »
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire de l'enfance Fr.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Méthode Classique - Méthode Nouvelle dans les Gymnases de Berlin

L'éducation nouvelle n'est plus une nouveauté. La France elle-même qui, en cette matière, semblait nettement conservatrice, a montré au congrès de Nice et ailleurs qu'elle était capable de s'y intéresser. On peut y voir çà et là, isolées il est vrai, d'intéressantes initiatives (jardins d'enfants de Clamart, Nanterre, etc., école de Collioure, coopératives scolaires de Profit, imprimerie à l'école de Freinet, écoles Cousinet de Sedan, etc...).

Toutefois, on est frappé de voir que là, comme presque partout ailleurs, les expériences instaurées et les observations pédagogiques s'adressent presque exclusivement aux tout-jeunes — ceux des classes enfantines et des classes primaires ; bref, à l'enseignement du premier degré. Rarement la tentative est poussée au-delà, comme si les maîtres n'osaient appliquer leurs méthodes au-delà de la treizième année.

A mesure qu'elle se poursuit, en effet, l'expérience devient plus complexe et plus exigeante : il s'agit à présent de concilier avec un programme rigoureux la liberté de recherches, d'études et d'allure de la méthode nouvelle, il s'agit de ne pas négliger l'examen devenu l'unique nécessaire, et ces connaissances « indispensables » auxquelles pourtant, elle ne voudrait attacher qu'un moindre crédit. En France, plus que celui du premier degré, l'enseignement du second degré est réfractaire à l'esprit de réforme, et le secondaire plus que le primaire supérieur. Les bons maîtres, fidèles à une tradition qui remonte à Rousseau et jusqu'à Montaigne (expression d'une sagesse toute simple, immanente à tout éducateur-né), se défendent d'être tombés jamais dans le travers d'un enseignement caporaliste, à base de mémoire aveugle. Qu'ont-ils donc besoin des innova-

tions qui n'innovent rien ? Les médiocres, eux, ne haïssent rien tant que ce qui troublerait le ronron de la routine...

Ainsi contre l'éducation nouvelle, se fait le front unique.

Du reste si, à l'étranger, quelques expériences se développent, c'est presque toujours dans des conditions spéciales, à peu près inimitables. Qu'on pense à l'Odenwald Schule de Geheeb, à certaines écoles suisses ou anglaises, même à l'École des Roches, en Normandie. Partout des institutions privées, coûteuses, situées dans un beau site, loin de tout centre urbain, peuplées seulement de pensionnaires, offrant presque toujours des résultats heureux, mais peu suggestifs tant les conditions demeurent exceptionnelles.

Or, l'Allemagne d'après-guerre, en même temps qu'elle édictait une réforme générale de l'enseignement, s'appliquait à introduire plus spécialement dans certains établissements secondaires d'essai, un programme nouveau permettant, par les « humanités modernes », d'accéder à l'« Abitur » (1) et laissant aux proviseurs, choisis parmi de jeunes maîtres audacieux et éprouvés, assez de jeu pour que soient appliquées les méthodes nouvelles.

Ces établissements qui représentent un effort d'adaptation de ces méthodes aux cadres de l'enseignement public, il paraissait intéressant de les connaître et de les décrire, non parce qu'ils sont des « *Aufbauschule* » (2) largement peuplées de boursiers, ou des centres d'humanités modernes — ces deux institutions étant chez nous déjà fort anciennes — mais parce qu'on y a renouvelé

(1) Le Baccalauréat.

(2) Pour plus amples renseignements sur les *Aufbauschule*, c. f. A. Vulliod, « Aux sources de la vitalité allemande ». Chez Rieder.

et le programme et la discipline et la méthode.

L'espace nous manque pour parler des divers établissements de ce genre qu'il nous a été donné de voir à Berlin (1). Prenons donc pour type l'un d'entre eux, la *Karl Marx Schule*, où les méthodes « nouvelles » sont plus rigoureusement appliquées, confrontons-le avec tel ou tel gymnase berlinois où la méthode est demeurée classique, et dégageons, si possible, quelques conclusions.



L'est de Berlin. Un quartier ouvrier et populaire, où l'urbanisme depuis longtemps a chassé le taudis : Neukölln. Dans l'une des larges rues bordées d'arbres, de grands bâtiments en briques rouges : autrefois, le *Kaiser Friedrich Gymnasium*, depuis la Révolution, la *Karl Marx Schule* (1). Ce bapême est tout un programme.

Il est huit heures moins cinq. Jusque dans la rue, la sonnerie vibre : garçons et filles, de toutes parts, accourent en flois pressés. Nous sommes en mai ; il fait tiède ; les garçons en culotte sport retroussée aux genoux et chemises bleues, vertes ou jaunes, cols large ouverts, apportent dans cette jeune foule les mêmes notes chantantes que les filles aux petites robes collantes de toile ou de tussor. Belle adolescence souple et dorée où le premier soleil est la raquette et l'aviron a laissé son empreinte. Toute une décade est là, de huit à dix-huit ans, la génération de demain.

Huit heures ; on s'engouffre dans les couloirs et, sans autre cérémonie, chacun va dans sa classe, à sa place ordinaire. Là-bas, causant familièrement avec l'un et l'autre, M. Carlsen, le directeur, un homme qui, depuis plus de dix ans, s'est fait l'âme de ces lieux. Haute stature, profil aquilin, éclairé parfois de malice, et, dans le regard, quelque chose de dominateur. Rien pourtant du « magister dixit », sombre personnage qui n'aurait pu survivre, ici moins qu'ailleurs, à la chute de l'Empire.

La classe commence. La « classe » ? Faut-il donner à ces séances de deux heures en-

tières un nom français qui suggère autre chose ? La *Karl Marx Schule* est une école d'essai ; M. Carlsen a vécu aux Etats-Unis, il s'est enthousiasmé pour la conception qu'on se fait là-bas de la liberté scolaire ; il a fréquenté à peu près tous les types d'« expérimental schools », il a médité sur les méthodes et les a adaptées à la population ouvrière de Neukölln, le Saint-Denis de Berlin. Il a créé, en outre, dans la même maison, cette *Aufbauschule* largement recrutée parmi les boursiers, qui permet aux mieux doués de l'enseignement primaire de faire en six années — au lieu de neuf — le cycle secondaire, et ces cours d'adultes, organisés pour ceux qui, dans les usines, les magasins ou les ateliers du quartier, se signalent par des aptitudes exceptionnelles, dignes d'être développées.

Donc, la classe commence ! Une classe de français. Les élèves ont seize ans, ils sont vingt-cinq à trente autour des tables disposées en hémicycle, pour qu'on puisse mieux entendre le « rapporteur ». Lui a passé en France les vacances dernières et s'exprime presque couramment. D'ailleurs, ils sont plusieurs qui, dans cette seule classe, ont su, avec des frais infimes, se débrouiller pour vivre tout l'été chez nous et qui parlent un français presque correct. Le sujet, c'est « *Jaurès, sa vie, son œuvre* ». Sujet actuel et qui plonge cette jeunesse au cœur des questions politiques françaises et mondiales ; ample matière, difficile à saisir... Quelqu'un explique qu'il fut assassiné à la veille de la guerre parce qu'il s'obstinait à croire, jusqu'à la dernière heure, aux possibilités de paix ; on s'enthousiasme. Bientôt, on m'interroge. « L'avez-vous vu ? ». On veut des anecdotes, du vécu. Je ne puis, hélas ! que répéter des oui-dire et des témoignages anciens, mais toute la classe est palpitante ; alors on va chercher dans la bibliothèque bien fournie les œuvres de la Comtesse de Noailles. Et je lis :

« J'ai vu ce mort auguste et sa chambre économe. La chambre s'emplit du silence de l'homme... »

La classe se tait et paraît suivre, recueillie ; puis l'un d'eux, tout à coup : « La France va-t-elle donc vouloir maintenir encore les Réparations à Lausanne ? » (1).

La cloche sonne au même moment.

Deuxième heure, anglais. Classe d'un an plus jeune. On y lit la *Sainte Jeanne* de Shaw. A peine suis-je entrée que les questions pleuvent. Domrémy, Chinon, Orléans, où est-ce et qu'en savez-vous ? Tous les visages quémendant. Paysages, souvenirs,

(1) Ces visites, — j'en ai fait plusieurs — eurent lieu en mai 1932.

(1) Depuis la Révolution, dite « nationale », des Nazis, ces divers établissements ont perdu leur provision, auquel on a substitué un Nazi, et les méthodes traditionnelles ont été réintroduites. Le proviseur du *Köllnisches Gymnasium*, le Dr Siegfried Kawerau, une personnalité morale des plus estimables, a été jeté en prison. Celui de la *Karl Marx Schule*, le Dr Carlsen, a été couvert de colonnades dans toute la presse qui, comme on sait, n'est plus libre ; il ne doit qu'à son éviction de n'avoir pas été arrêté. Toute la réforme pédagogique social-démocrate est fort compromise et déjà entamée. On sait qu'une ordonnance vient de rétablir dans les écoles, par exemple, les châliments corporels, ... à la prussienne.

évoqueries se déroulent... Toute l'histoire merveilleuse et, jusque là, par eux tenue pour fabuleuse, cette belle histoire, pareille, à sa manière, à celle de Parisfal, prend soudain contact avec le réel et se révèle plus merveilleuse encore de s'implanter là-bas, sur quelque sol lointain, où l'on s'en ira pèleriner un jour...

« Et la classe ? » gémissiez-vous.

La classe ? Mais c'est cela ! C'est, à propos d'un sujet qu'on rattache de quelque manière au présent, afin d'éveiller dans l'âme de l'élève quelque résonance et de fixer par là son attention, l'utilisation avisée et rapide de tout ce qui peut nourrir la curiosité et fortifier le savoir. Aujourd'hui, précisément, en vertu d'une occasion rarement offerte, c'est le souci spontané d'entrer en rapport plus direct par le moyen de cette Française présente avec un sujet d'études d'ordinaire lointain et mal accessible.

— Fort bien, mais les autres jours ?

— Les autres jours ? Entrons dans une classe où nous ne soufflerons mot...

C'est un laboratoire, un grand laboratoire où chacun peut travailler à l'aise. Par groupes de deux, de trois. Les élèves poursuivent des expériences — dans chaque groupe différentes — sans songer, quand j'arrive, à relever la tête. Dès qu'une réaction s'est produite, on enregistre la formule. Chaque étude a son thème propre. Un ouvrage qui n'est pas, comme chez nous, un manuel, mais un guide pratique de toutes les manipulations à faire, leur propose, sans les révéler, une série de découvertes. Et les groupes de se distribuer la tâche et de travailler, fébriles, à les trouver. Il faudra, à la fin du trimestre, que chacun rédige un petit mémoire sur le thème qu'il a choisi et travaillé.

À la quatrième heure, je suis un groupe au fond de la cour. Il y a là un bâtiment énorme, consacré à la seule gymnastique, et déjà plein de bruit. Bientôt, filles en maillot, comme des baigneuses, et garçons, torses nus, s'élançant aux agrès, aux échelles, aux barres parallèles, et, sous l'œil du maître, accomplissent de tout leur corps, vingt moulins prodigieux. Les muscles se gonflent, les omoplates se creusent, les mollets se bandent avec une inlassable énergie. On puise ici de la vigueur pour toutes les autres heures du jour. Voilà donc le secret de ces grands corps flexibles et de ces pas élastiques qui donnaient à cette jeunesse, déambulant ce matin dans le hall, l'air d'un cortège.

Il faudrait insister longuement sur cette culture physique que l'Allemagne unanime pratique jusqu'à la passion. À côté de la gymnastique régulière, chaque jour obliga-

toire, il y a ici, chaque semaine (1), dans la neige comme dans le soleil, les « wanderungen » d'un jour, où l'on marche, rame, pédale et se livre sans réticence à la joie de sentir son corps libre et sain. Mieux encore, il y a dans ce lycée les grandes randonnées annuelles où cultures physique et intellectuelle se rejoignent. Toujours en vue de faire l'enseignement plus actuel et de puiser dans l'expérience directe plutôt que dans les livres, chaque classe part avec son maître, parfois quinze jours, parfois un mois entier. Brandebourg, Saxe, Bavière pour les classes moyennes. France ou Angleterre pour les grandes. Prestigieux voyages, caressés d'une année à l'autre, et qui fournissent au retour des thèmes sans fin de relations et d'entre-tiens... La mise de fonds vous inquiète ? Rassurez-vous ! On couche partout, pour trente pfennigs aux « Auberges de la jeunesse » dont toute l'Allemagne est parsemée, on cuil jambon et café sur des racines de bruyère, et l'on se munit au départ de vêtements, de brodequins qui ne craignent pas les autans ; ou bien l'on s'embarque pour la Norvège ou l'Angleterre sur des cargos dont les maîtres ont l'esprit de ne pas vous demander un sou !... Tout est fort ingénieusement combiné et le jeune Allemand, sac au dos, fera^t le tour du monde pour quatre-vingts marks!..

Et puis, enfin, on ne part pas à l'aventure. Le maître a, d'avance, minutieusement préparé tous les aspects du voyage et distribué les tâches. Chacun sait où et comment il devra enquêter, interviewer, butiner ; chacun a son domaine à lui et devra écrire son mémoire. Je feuillette la pile de ceux qui, l'an dernier, ont été écrits sur Paris ; tous sont en français, dans un français semé d'erreurs pittoresques, tous sont illustrés de photos, dessins, croquis et textes curieux ou que les enfants ont cru tels, et l'ensemble, malgré les lacunes, constituerait ici et là une documentation inédite, étonnante de vécu, de pittoresque et de fraîcheur. Voici quelques-uns des titres : « Les palais de Paris. Les parcs et les jardins. Comment fonctionne à Paris le service de l'hygiène ? La presse parisienne. La Presse française vue de Paris. La caricature journalistique, Théâtres et cinémas. Une visite à l'« Huma » de Bezons. Promenade aux Halles, etc... » On pourrait de tout cela trouver l'équivalent sur Londres, ou sur telle ou telle province allemande. Il faut, bien entendu, veiller à ce que ne se glisse aucune tricherie (2), aucun article de guide ou de revue

(1) Dans les autres lycées allemands, ces excursions se font chaque mois ; elles sont obligatoires ; chaque classe est sous la conduite d'un professeur qui doit avoir, auparavant, préparé le sujet.

(2) J'ai pu moi-même en constater quelques-unes.

démarqué. Cela, c'est l'affaire du maître, de son sérieux, de son flair et, surtout, de son habileté à préparer pour chacun une « chasse » intéressante. L'effort de recherche des élèves jusqu'à un certain point juge la valeur du maître.

On comprend que les « Aviturienten » aient une formation autre que nos Bacheliers. Il serait tout de même bien étrange qu'au sortir du gymnase ils n'eussent point le goût des voyages et une curiosité quasi insatiable. Des lacunes certes, et de grosses lacunes que ne leur pardonnerait aucun de nos examinateurs systématiques, mais des corps robustes, des habitudes saines, une curiosité passionnée pour toutes les questions qui agitent le monde et une grande avidité d'être et de savoir.

* *

En face de la *Karl Marx Schule* fortement influencée par les méthodes nouvelles, et le zèle militant de son directeur, campons un gymnase « classique » et choisissons celui qui tout en demeurant identique aux autres dans ses formules pédagogiques, offre pour nous cet attrait imprévu d'être de culture française: le « *Französisches Gymnasium* ».

- Un lycée français ?
- Parfaitement.

Non qu'il s'agisse ici, comme à Rome, Londres, Prague ou autres capitales, d'un lycée fondé par l'Université française, dirigé par elle et déposé sur le sol étranger comme un message intellectuel. Ce « *Französisches Gymnasium* » est une institution allemande authentique comme le *Hohenzollern* ou le *Fichte Gymnasium*, ne relevant que de l'état prussien et, au demeurant, fort ancien.

Celui-ci, comme tout ce qui est français à Berlin — quartier, cimetière, église — remonte à la Révocation de l'Édit de Nantes, à l'arrivée de ces Huguenots qui trouvaient que Paris ne valait pas une messe et à la faveur du roi de Prusse. Là, sur la terre d'exil, devait s'entretenir, au moins pour quelques générations, l'âme de la patrie lointaine.

On pourrait croire tout cela oublié aujourd'hui. Que non ! Si le sol a depuis longtemps naturalisé les cœurs, le lycée, lui, continue de vivre sur les bords de la Sprée, là où il est né, au cœur du Berlin historique, entouré de la Porte de Brandebourg, plus jeune, et du Reichstag, beaucoup plus jeune encore. A travers des siècles de relations mouvementées entre les deux peuples, il demeure le témoignage de l'hospitalité royale offerte aux consciences violentées, et, plus discret que Postdam, mais non moins éloquent, l'hommage rendu par les « hommes roux » à cette civilisation française si étrangement attirante.

Donc, le lycée continue de vivre et, chose étonnante, d'être un centre de culture française. Il a fallu la guerre de 1914 pour que, faute de professeurs entraînés, sciences et mathématiques y fussent enseignées en langue allemande, mais, pour le reste, langues mortes ou vivantes, histoire ou géographie, tout s'y enseigne en français. Tandis que, peu à peu, au cours des âges, les familles françaises se malaxaient avec la pâte allemande, le lycée, lui, résistait à toute assimilation, résistance évidemment intentionnelle, hommage non dissimulé à une culture qu'on voulait voir survivre. Jusqu'à la chute de l'Empire, c'est là qu'on trouve tous les noms de l'aristocratie prussienne. Imagineriez-vous, sur les bords de la Seine, entre les Invalides et le Palais-Bourbon, un grand établissement secondaire offrant à la clientèle du noble Faubourg un enseignement et une culture presque uniquement germaniques ?...

J'entre au lycée. Le proviseur m'accueille dans ce français très pur, mi-chantant, mi-fleuri qui est le privilège des lettrés étrangers. J'assiste aux leçons : allemand, français, histoire, latin, etc... Je vous dispenserais d'un bon nombre. La méthode est à peu près la même que chez nous. Voici, par exemple, tel cours d'histoire sur les colonies britanniques. L'un des élèves en était chargé depuis une quinzaine, c'est un « *Oberprimaner* », un élève de dernière année.

Il parle avec un léger accent, — s'aidant ça et là de notes qu'il se garde de lire, — un français alerte, riche, presque toujours correct et explique clairement, sans se presser, ayant eu soin auparavant d'établir un plan net qu'il suit de point en point en soulignant à mesure, des modulations de la voix, chaque nouveau paragraphe. L'érudition est réelle, sérieuse, puisée aux sources et chez un jeune, chose méritoire, sacrifiée dès qu'il faut pour dégager les grandes lignes. Celles-ci, fortement marquées, frappent comme il convient, l'attention des condisciples qui prennent des notes aux bons endroits. Il est remarquable, que, dans un sujet aussi vaste, l'élève ait su jeter du lest et faire l'exacte mise au point ; il devait être si tentant de coudre bout à bout un couplet sur chaque colonie ! L'effort de discipline est soutenu, presque toujours réussi et — dois-je le dire ? — supérieur à ce que j'ai rencontré partout ailleurs. Faut-il y voir le fruit d'une culture toute classique et, pour aller jusqu'au bout, d'une culture française ?

Au passage des classes, je saisis au vol des syllabes familières et c'est, chaque fois, pour moi, cette émotion particulière que j'éprouvais aussi sur la terre d'Afrique, quand, afin de se comprendre plus exactement, j'enten-

dais deux musulmans emprunter notre langue. Je voudrais, pour l'émerveillement de nos élèves « classiques », conter ces cours admirables où, à coups de mots français, l'on cherchait à serrer de plus près le texte latin ou le texte grec !

Classe d'*Unterprima* (Rhétorique, en France.) Elèves de 16 à 17 ans qui lisent du César. — Texte facile, diriez-vous, sans doute, mais il s'agit ici d'une lecture à livre ouvert, non le mot à mot à l'annonçant, mais la traduction élégante et rapide, et la traduction en français. D'ailleurs, que feraient ces élèves s'ils en étaient au balbutiement, puisqu'ils ont à peu près chaque soir, avec un commentaire historique et psychologique, six ou sept pages à préparer de « De Bello Gallico ? » Qu'on y pense, de jeunes Prussiens lisent chaque jour, comme un bréviaire, et pensent en français du César et du Virgile. Et l'on s'étonne que l'Allemagne soit une pépinière de philologues !

Rarement j'ai vécu de plus belles heures d'études : le professeur (en l'espèce, le proviseur), près d'une grande carte de Gaule, discutait avec les élèves appuyé au texte, les opérations stratégiques de César, et l'on eût dit, tant s'animait le drame et les personnages, qu'il se fût agi de la Marne ou de Verdun.

De même, par questions adroites, se révélait aux élèves attentifs cette stratégie plus subtile de la phrase césarienne qui, à elle seule, devrait conquérir Rome. Ainsi, grâce à un commerce étroit qui restituait au texte sa plénitude, cette heure de latin était devenue à la fois un cours de français, d'histoire, de psychologie et de style que dominaient l'autorité sereine et l'érudition sans forfanterie d'un maître d'élite.

Le programme de littérature française est vaste. Je relève au hasard celui des grandes classes :

Oberprima : C. Beaudelaire ; Poésie. E. Augier : La Pierre de touche. Conférences faites par les élèves sur des sujets choisis par eux.

Unterprima : Marivaux : Les fausses confidences. G. Flaubert « Hérodias ». Conférences des élèves faites sur des sujets choisis par eux.

Obersecunda : Racine : « Britannicus ». Corneille : Le Cid. Molière : Tartuffe. La Fontaine : « Fables ». A. France : « Les Dieux ont soif ». Contes modernes et causeries actuelles tirées de journaux français, etc...

Au baccalauréat, l'épreuve écrite de français est la traduction française d'un texte grec et d'un texte latin. L'épreuve orale, outre des traductions analogues, comporte une conversation à propos d'un auteur ou d'une œuvre. En fait, on peut bien dire que le « Fran-

zösisches Gymnasium » forme à l'usage absolument courant de deux langues : allemand et français, et que cette dernière est la langue de culture. C'est pour l'élève à ses débuts une grosse difficulté, un véritable bilinguisme à acquérir qui élimine les moins aptes ou les moins actifs. Pour le reste, programme et méthode, rien qui ne soit dans les autres lycées berlinois et, par là-même, d'autant plus typique. La tradition, au contact des idées nouvelles, s'est rajeunie, la jeunesse a pris une liberté d'allures qui contraste avec la raideur puritaine qu'elle affectait naguère, mais l'essentiel s'est transmis et la filiation est facile à suivre.



« Si j'avais à choisir entre les deux formations, celle du type classique et celle du type moderne, laquelle préférerais-je ? me demandais-je souvent, allant du Französisches gymnasium à la Karl Marx Schule. Quelle est des deux méthodes et des deux cultures celle qui marque le plus profond et rend l'élève plus apte à vivre et à jouer un rôle efficace dans la société de nos jours ?

Certes, elles ont leur valeur l'une et l'autre, et le choix n'est pas si aisé. A la « Karl Marx Schule », ce qu'on désire, c'est, par le choix des questions « actuelles », susciter aussitôt les réactions de l'élève, capter son enthousiasme, centrer une activité si facile à distraire et, d'emblée, implanter le jeune dans le monde de pensées où il lui faudra vivre. Et l'on comprend que la moyenne des élèves y « morde » plus vile et mieux qu'aux déclinaisons ; mais il ne faudrait pas pourtant que fit illusion ce souci d'actualité. Il ne faudrait pas prétendre que le dernier mot de la méthode dite « nouvelle » consiste à ne donner pour base à son enseignement que des questions contemporaines. Sinon, par une pente facile et presque inévitable, tout l'enseignement se teinte de politique. Or, on trouve cette tendance plus ou moins développée, et souvent plus que moins, dans les gymnases « modernes » de Berlin. Réparations, Désarmement, Chômage, Crise économique mondiale, tels sont les thèmes immenses et délicats que j'ai vu vingt fois proposer à l'étude, d'ailleurs impartiale, des élèves. Que tous y prennent goût, s'excitent, acquièrent un vocabulaire et même une connaissance dépassant le commun, d'accord, mais que cela puisse servir de base et de discipline essentielle, non, mille fois non. Il serait trop facile et vraiment trop dangereux, sous prétexte de rendre l'enseignement vivant, de faire intervenir partout la passion politique dans l'histoire, dans les lettres et jusque dans la

géographie ! La loquacité que donnent les formules et une demi-documentation ne nous leurrent point, nous, adultes, mais elle risque de griser les élèves et, faute d'expérience, de les entraîner aux convictions simplistes et inconsciemment arbitraires. Je sais que l'enthousiasme et la foi ont leur prix, qui n'est pas mince, je sais aussi que dans les circonstances critiques traversées par l'Allemagne, il est excellent de former à l'esprit « politique » une jeunesse trop portée à se passionner sans comprendre et sans critiquer (1), mais cet opportunisme, louable dans l'Allemagne actuelle ne saurait être exporté. S'il faut que le maître ne se désintéresse pas du présent, il doit se souvenir encore plus que tout devient actuel à qui s'y intéresse et que le grand art en éducation, c'est bien moins de traiter à tout propos de ce qui est actuel que de rendre actuel tout ce dont on traite.

Au lycée classique, les études plongent dans le passé et les langues qu'on y enseigne sont « mortes ». L'écueil est là. Mais qu'on pense à la leçon d'un bon maître sur le « de Bello Gallico » : toute l'attention critique des élèves là aussi trouve une matière, seulement, dans la classe flotte la merveilleuse sérénité des choses qui ne sont plus et qui préparent aux jugements impartiaux. Humanités classiques ou Humanités modernes ? Les Humanités n'ont point d'âge. Mortes celles qu'on ne sait pas faire vivre. C'est le maître qui, tel le devin de la légende, connaît ou non la formule magique capable de communiquer la vie.

Cette question des sujets est aussi une question de méthode. Puisqu'il importe d'abord à la *Karl Marx Schùle* de dégager la spontanéité d'un chacun, on stimule dans la classe même, l'effort de création. La leçon fort souvent devient une sorte de « debating club » où chaque élève à son tour donne son avis. Le danger, c'est que cette stimulation — qui est vive — peut être sa propre fin. Moins préoccupés de répondre juste que de répondre, les élèves perdent de vue la raison même du débat et s'égarant dans les traverses. Il faut un maître bien habile pour contenir sans l'étouffer cette jeune ardeur qui s'exaspère, démêler parmi toutes les réponses celles qui visent au but et dégager à la fin tout le fruit de la discussion. Peut-être même ne réussit-il pas toujours à départager l'amour du vrai et le goût de contredire qui semble devenir une fascination... Il y a là

un « point optimum » difficile à saisir et souvent non atteint, mais il est sûr qu'une telle méthode éveille en chacun les possibilités sommeillantes et le désir, coûte que coûte, de se rendre compte et de s'affirmer.

Au *Französisches Gymnasium*, au contraire, on demande des exposés que personne n'interrompt. On souhaite que l'élève réussisse, comme le ferait son maître, une leçon modèle qui profite à tous en même temps qu'à lui-même, une leçon qui, de toutes les démarches de la pensée ne livre que la dernière, celle du travail achevé, révisé, au plan net et à la conclusion formulée. Ici, on n'assiste pas à une pensée qui se fait, et le rôle des élèves est apparemment plus passif, en tous cas, plus secret — car il reste, chez les meilleurs, la collaboration de l'interlocuteur à l'auditeur attentif et la jouissance de suivre un exposé clair et bien lié qu'on assimile en l'accueillant.

Un mot encore sur la discipline. Sans nul doute, la classe du « *Französisches Gymnasium* » apparaîtrait au visiteur moyen infiniment plus disciplinée que celle de la *Karl Marx Schùle*. Mais le visiteur moyen confond discipline et silence. Si elle est l'action qu'un travail scolaire bien entendu permet d'exercer sur le développement et la direction de la pensée des jeunes, une classe de la *Karl Marx Schùle*, conduite avec art (1), représente une réussite remarquable de discipline collective — idéal du maître moderne — mais il faut que celui-ci, tel un chef d'orchestre, silencieux et souverain, sache à tout moment libérer les voix individuelles, dominer l'ensemble, et conduire au but ; art complexe, souple, subtil, qui veut non seulement l'érudition, pour parer à tout moment aux questions jaillissantes, mais la finesse psychologique et l'humilité. Sinon, tout n'est plus que verbiage et confusion. Il est trop facile de confondre avec la spontanéité cette ivresse de mots à laquelle les jeunes, dès qu'ils peuvent se laisser aller, sont enclins, trop facile d'oublier que — quelle qu'elle soit — la classe doit donner le goût du jugement individuel — qui n'est pas l'esprit de contradiction, de l'effort constructif — et du contrôle de soi, trop facile de perdre de vue que, hors la discipline intérieure, tout est fantaisie et chaos. Là est l'écueil. Reconnaissons-le, plus que toute autre, cette méthode exige des maîtres d'élite.

A coup sûr, celle du *Französisches Gymnasium* est moins optimiste ; est-ce toujours un défaut ?...

Du reste, les deux méthodes ne s'excluent pas ; toute éducation est nouvelle dans la mesure où elle exige à l'égard de l'enfance et de la jeunesse une attitude nouvelle ; tout ce

(1) En effet, l'éducation de l'esprit public reste toute à faire dans ce pays. Le triomphe du parti hitlérien a prouvé avec quelle facilité la grande majorité du peuple allemand accepte le mot d'ordre d'une « discipline aveugle ». Le mot est de Hitler à ses milices, et contresigné par l'opinion — celle, du moins, qui s'exprime.

(1) C'est la condition expresse.

qui éveille à la vie est heureux pourvu qu'on reconnaisse la vie partout où elle est, car elle veut méditation et silence plus encore qu'explosion et bruit.

Certes, ce n'est pas par les méthodes dogmatiques ou le « cours » tout fait et le manuel qu'on façonne un esprit d'adolescent, mais pas non plus par la seule discussion ; il est trop jeune et son expérience trop restreinte pour soutenir impunément l'effort de toutes les objections qui, en se heurtant, font confusion dans sa tête ; pas plus qu'il ne saurait être nourri d'exposés « ex cathedra » et de réponses toutes faites, même justes. Qui veut l'intensité fuit tous les extrêmes.

Là encore, point de modèle patenté, point de méthode officielle, mais un dosage où se révèle le tact du maître. Comme certains instruments délicats, l'éducation est la meilleure et la pire des choses ; excellente entre les mains d'un praticien habile, elle peut être faussée et dangereuse dès que maniée par un goutjat...

L'examen de la situation particulière faite au Französisches Gymnasium par sa culture française me suggérait d'autres questions encore : « Quelle est, me disais-je, l'attitude de ces élèves et de ces maîtres à l'égard de la France ? » En fréquentant les uns et les autres, j'ai essayé de le savoir. Au sortir de ce long commerce avec langue et choses de chez nous, les élèves sont doués à notre égard — et c'est inévitable — d'une sensibilité plus étendue et plus vive. Toujours plus sympathique ? Ce n'est pas certain, mais sachons bien voir. En fait, avant la guerre, cette culture n'était destinée qu'à une clientèle aristocratique imbuë de préjugés traditionnels. Depuis lors, le Französisches Gymnasium peut devenir — et il l'est virtuellement — un moyen de rapprochement. Quand on entre de plain-pied dans la civilisation d'un autre peuple, quand on peut suivre sans effort ses journaux, ses revues et toute sa production littéraire, quand on voyage chez lui sans plus de difficulté que chez soi, qu'on entend ce qui se dit dans le public et le privé et s'entretient avec l'un et l'autre, il est clair qu'on le connaît mieux et qu'on a plus de chance d'interpréter exactement certaines de ses réactions de prime abord déconcertantes. Il est clair aussi que chez soi on ne s'en laissera pas si aisément conter. Et c'est là une acquisition sans prix. Entre les peuples comme entre les individus — et surtout entre peuples ne se connaissant qu'à travers les préjugés historiques — il y a des engouements sentimentaux ou des ressentiments violents que la montée collective rend irrésistibles. Seul l'effort assidu de connaissance peut y

apporter à la longue, un tempérament. Il détermine dans les rapports une curiosité plus exacte et l'oriente non plus exclusivement sur les différences, partant, sur les divergences, mais aussi sur les similitudes.

Donner un instrument commun d'échange, — la langue —, développer ces similitudes essentielles latentes en tout être humain, créer un fonds où puissent converger les sensibilités et les intelligences, telle est la recette, tant de fois vérifiée par l'histoire des accords et des unions entre les peuples. Cela peut être précisément — cela est déjà — l'œuvre du Französisches Gymnasium.

D'où vient que cette œuvre nous soit si peu connue ? Sans doute de ce qu'elle demeure discrète, comme toute chose sérieuse, mais aussi, je crois, de ce qu'elle n'a pas encore pris une conscience suffisante de ses possibilités. Avec l'Ancien Régime, la culture française était pour la caste des nobles un cachet de bonne éducation et, pour les diplomates, la clef de la « carrière ». Depuis la Révolution de 19, elle n'est plus cela, mais n'est pas encore exactement autre chose. N'est-ce pas un paradoxe, par exemple, que dans ce gymnase il n'y ait pas un professeur qui ne soit allemand ? Aucun maître français, ni un Belge, ni un Suisse. Pas le moindre contact vécu avec une nation dont, sous une forme ou l'autre, les élèves s'occupent chaque jour.

J'en ai parlé au proviseur. Il est du même avis (1), volontiers il accueillerait des professeurs français de grades universitaires équivalents et il désire toutes sortes d'échanges. Cela, certes, n'est pas impossible, puisque entre Lille et Berlin déjà on les pratique, mais il faudrait les étendre et que Paris s'en mêlât.

Alors, sans préméditation, ce lycée collaborerait à l'effort nécessaire de rapprochement. Sans préméditation, c'est-à-dire en faisant très simplement et très exactement sa tâche, qui n'est point de propagande politique, mais d'action éducative.

Et nous ? Pourquoi n'élargissons-nous pas nos trop rares possibilités d'échange ? Pourquoi ne créons-nous pas un « Lycée allemand » à Paris ? Assez d'Alsaciens parlent un allemand sûr pour permettre aussitôt le recrutement des maîtres, sans compter les échanges qui alors se multiplieraient entre les universités de Paris et de Berlin. Pourquoi ne tisserions-nous pas entre les deux Lycées — l'un qui existe, l'autre que j'imagine — un réseau serré de correspondances, de

(1) Cet article a été écrit avant la « Révolution nationale ».

voyages et de relations de toutes sortes, quelque chose comme la première amorce d'un grandissant commerce spirituel entre les deux peuples, qu'il faut tout de même bien se préoccuper de réaliser au plus vite, à moins que,

boudant aux formules nouvelles et remâchant encore le passé, nous ne rebattons les chemins qui aboutissent à la guerre ?

Marie-Anne CARROT.

Un Essai d'Individualisation dans une Classe de Philosophie

D'après le rapport présenté au 6^e Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, à Nice, Août 1932 (Remanié en Mars 1933)

Le Plan Dalton (1) a été l'objet de vives critiques. On lui reproche surtout de conserver les anciens programmes et les anciens manuels. Mais ce qui est un défaut grave aux yeux des restructeurs qui peuvent faire table rase et rebâtir sur un sol neuf, devient un précieux avantage pour ceux qui sont obligés de respecter bon gré mal gré, les vieilles bâtisses. Tel est le cas du professeur des lycées ou des collèges français. Aussi, ne faut-il pas s'étonner si le plan Dalton nous est apparu comme la formule d'un compromis provisoire entre l'Éducation Nouvelle et les vieux errements. Nous voudrions décrire ici brièvement les résultats de deux expériences tentées avec 12 et 24 élèves de philosophie en 1931-1933.

La portée de cette expérience dépasse d'ailleurs cet enseignement particulier : une adaptation

analogue peut sans doute être réalisée dans n'importe quelle discipline, et ajoutons, avec un nombre d'élèves indéterminé, ce qui est un avantage appréciable à notre époque de classes pléthoriques.

Le programme total des matières à apprendre durant l'année scolaire fut réparti en 20 sections (2), 8 pour la psychologie, 4 pour la philosophie générale, 4 pour la morale, 4 pour la logique. Autant que possible chaque section groupait les questions connexes qui devenaient autant de chapitres.

(1) Le meilleur exposé en langue française se trouve dans le livre que lui a consacré Mlle Antoinette Gisen : *Le Plan Dalton* (Bruxelles, Lamerling). En vente chez Nathan, à Paris.

(2) Ce nombre peut varier.

Psychologie

VIE AFFECTIVE

Dossier I

Sensibilité et activité.
Tendances et mouvements.

Dossier II

Plaisirs et douleurs.
Les Emotions.
Les Passions.

PHILOSOPHIE GÉNÉRALE

Dossier IX

La Raison (psych. méta.).

Dossier X

Théories de la conn.
Valeur de la science.

Dossier XI

Espace. Temps.
Matière.

Dossier XII

Vie.
Esprit.
Dieu.

Dossier XVII

Science et esprit scientifique.
Procédés généraux de la pers.
Principes.
Grandes théories.

VIE ACTIVE

Dossier III

L'Instinct.
L'Habitude.

Dossier IV

La Volonté.
La Liberté (psych. méta.).

MORALE

Dossier XIII

Morale et Science.
Div. concepts de la vie morale.
Responsabilité. Sanctions.

Dossier XIV

Conscience morale.
Devoir et Droit.

Dossier XV

Morale et vie sociale.

Dossier XVI

Morale et vie personnelle.

Logique

Dossier XVIII

Science expérimentale.

Dossier XIX

Mathématiques.

VIE INTELLECTUELLE

Dossier V

Faits psych. et Physiol.
Conscience. Inconscience.
Personnalité.

Dossier VI

Signe.
Langage.
Abstr. et Généralisation.

Dossier VII

Attention.
Imagination.
Association d'idées.
Jug^t, Raisonn^t, Croissance.

Dossier VIII

Perception.
Mémoire.
Sensations et Images.

Dossier XX

Sciences morales.

Dès les premières classes, les élèves furent mis au courant de cette division de leur programme d'examen. Chaque section leur fut présentée comme une *unité de travail* à réaliser méthodiquement ; en effet elle comporte :

1° Des développements et explications de la part du professeur ;

2° Un résumé dicté succinct des principales idées à retenir ;

3° Des demandes d'éclaircissements et des discussions, (10 minutes par classe). Le tout donne lieu à des notes prises au vol ou dictées et méthodiquement classées dans un dossier *spécial*. Car les cahiers sont proscrits de la classe et remplacés par des « chemises » destinées à renfermer les dossiers correspondant à chacune des sections du programme. Comme il y a 30 unités de travail, il y a donc 30 dossiers comportant chacun autant de feuillets doubles que de chapitres.

Outre les notes, en quelque sorte officielles que reçoivent ces feuillets, ils s'enrichissent encore d'autres apports : d'abord des dissertations correspondantes qui, au lieu de s'emplier négligemment ou de se perdre, trouvent là leur place rationnelle. Ensuite des notes prises soit au cours de lectures personnelles, (faites à l'aide de la bibliothèque des classes), soit à l'occasion des exposés individuels faits tour à tour par les élèves sur une question de leur choix.

Pour les manuels, nous nous sommes efforcé d'inspirer à nos élèves la méfiance des formules et des exposés théoriques dont leurs livres sont remplis. A chaque question nouvelle, nous indiquions les pages inutiles, à sauter, et à remplacer par quelques lignes d'explications données en classe. Inversement, le résumé dicté comportait de fréquents renvois à certaines pages du manuel pour les questions qui s'y trouvaient suffisamment bien traitées. Ainsi le manuel n'est plus considéré comme un but — assigné surtout à la mémoire — mais seulement comme une aide utile, dont il faut parfois se méfier. D'autre part, ce manuel n'entretient plus en concurrence et n'oblige plus l'élève à cette option définitive en faveur de l'un ou de l'autre qui est de pratique courante dans les classes d'examen. Ici, l'un aide l'autre. Tous deux sont au service des idées contenues dans chaque section et l'élève prend conscience de sa propre importance, lui qui est chargé de coordonner dans sa propre pensée les renseignements qu'il reçoit de l'un ou de l'autre — de cribler ces renseignements — de les critiquer, d'en réaliser une synthèse originale au lieu d'en faire l'objet d'un bourrage passif.

Pour les *devoirs* et les *leçons*, dès le début de l'année, les élèves furent avertis qu'ils auraient sur chacune des 30 sections, à remettre une dissertation et à subir une épreuve orale, une « colle » sérieuse, pouvant durer de 10 à 30 minutes suivant le cas. Mais s'ils n'étaient pas libres de se soustraire à ces travaux, ils restaient libres de choisir, soit le sujet de la dissertation, soit le moment de l'interrogation, — ce qui est capital. Un élève était chargé d'établir la liste des « collés » qui avaient lieu deux ou trois fois par semaine.

En ce qui concerne le *contrôle*, nous possédions un tableau où figuraient dans la colonne de gauche, les 30 unités de travail, et en haut le nom des élèves. A l'intersection des deux venait naturellement prendre place pour chaque « but » et

chaque élève, les notes de devoir et de leçon. D'un simple coup d'œil, nous pouvions ainsi apercevoir les retardataires, afin de les stimuler. De leur côté, les élèves possédaient un tableau à 20 divisions où était inscrit le détail de chaque « but ». Une fois le devoir remis, ils traçaient une diagonale dans le carré correspondant et, quand la leçon était passée, une seconde diagonale dans l'autre sens. Quelques-uns inscrivaient aussi les notes obtenues qu'ils nous demandaient toujours, car ils tenaient beaucoup à les connaître.

Résultats. — Tous les élèves sans exception adoptèrent volontiers cette méthode. Ils ont aimé à avoir, dès le début de l'année, la vue d'ensemble du travail qu'ils avaient à réaliser durant les 9 mois qui allaient suivre. Au lieu d'aller à l'aventure d'une question à l'autre, ils se rendaient compte à la fois, et des questions vues et de celles restant à voir. Une telle possibilité est éminemment favorable à la production de l'effort à venir. Nous avons vu souvent des élèves contempler avec plaisir leur tableau où ils venaient de tracer quelques diagonales : nul doute qu'ils y trouvaient un encouragement à poursuivre et une sécurité dans l'emploi passé ou à venir de leurs forces. L'élève sait où on le mène et où il en est, et l'instinct combatif entre en jeu dans cette lutte scolaire avec une tâche scolaire bien déterminée, dont l'enjeu est la réussite au baccalauréat.

Quant aux interrogations, les élèves s'inscrivaient volontiers pour les passer. Ils voyaient — surtout les médiocres peu sûrs d'eux-mêmes — qu'il y avait là une épreuve, un *test* qui, lorsqu'il était bien passé, lui donnait une impression de sécurité pour sa préparation à l'examen. Tous mettaient de l'entrain à s'inscrire, et si le temps manquait pour les faire passer au jour le jour, montraient une forte déception, voire quelque mauvaise humeur. Souvent, ils demandaient plutôt que d'être remis à plus tard, à passer même durant la récréation. Inversement, s'ils ne se sentaient pas assez prêts, ils demandaient une remise (ce qui arriva une fois sur cinq environ).

Enfin, spontanément, quelques élèves confectionnèrent un tableau de travail pour la classe. Ils l'affichèrent au mur et barraient avec plaisir la section de travail qui avait été traitée complètement.

Disons aussi quelques mots du « Cahier des questions », où chaque élève peut inscrire toute demande d'éclaircissement, toute objection, toute difficulté, etc. Au début de chaque classe, nous répondons aux questions, une par une. Dès le deuxième cours, le cahier a connu un gros succès : en une semaine, il avait reçu une trentaine de questions, en trois mois plus de deux cents. Certaines nous ont révélé des ignominies ou des incompréhensions insoupçonnables. La classe entière écoute avec un plaisir évident les explications qui, en principe, correspondent aux préoccupations moyennes. Un tiers se rattache au cours, deux tiers à des questions plus ou moins fantaisistes, mais que l'on peut aisément ramener au cours passé ou futur.

Il convient de souligner que, sous son appareil bachotique, la méthode a pour but principal d'assurer une certaine liberté d'esprit au professeur et de procurer à l'élève les conditions d'un travail personnel et — peut-être pour certains — intéressant. En effet, une bonne méthode est un instru-

ment qui doit « rendre » avec n'importe quel maître et sans exiger de lui beaucoup de travail ni de souci : le principal acteur doit être et rester l'élève lui-même. Si une méthode a besoin, pour être efficace, d'un bon professeur, elle ne vaut rien. Sans doute, même avec une bonne méthode, un médiocre éducateur obtiendra un peu moins de résultats qu'un bon. Mais un peu moins seulement. Car l'individualisation n'est pas autre chose, à notre avis, que l'ensemble des procédés permettant à chacun de donner son rendement maximum, de mettre en jeu toutes les ressources (qui sont grandes et qu'on oublie ou qu'on brime trop souvent) de son individualité. Ici, elle sert surtout à rendre la préparation à l'examen possible, souhaitable, attrayante, même pour les moins bien doués. Mais, si le reste bien entendu que tout ceci est du pis aller : il faut bien utiliser les moyens du bord dans ce vieux navire universitaire qui s'obstine à ne pas couler ; on peut y faire encore quelque bon travail avant que soit réalisé le désirable *delendum*, réclamé par Mme Cazamian dans

un article récent de *Pour l'Ère Nouvelle* (sept. 1932, p. 215), où sont d'ailleurs vigoureusement décrites les difficultés, souvent insurmontables, qui s'opposent à la mise en pratique, dans nos collèges et nos lycées, des... instructions ministérielles de 1925 et 1931, théoriquement admirables d'ailleurs.

Conclusions. — Bref, par suite de cette organisation très simple — qui peut être adaptée à presque toutes les disciplines — et qui peut fonctionner (avec quelques retouches) quel que soit le nombre des élèves, les élèves travaillèrent avec plus d'intérêt que les années précédentes. En outre, chacun pouvait à son gré organiser l'étude des autres disciplines — et c'est à cette souplesse de la méthode qu'il faut certainement attribuer le succès intégral des 12 élèves de 1931-1932 à l'oral de juillet (10 réces). Le système a permis, même aux plus médiocres, de courir intégralement leur chance.

H. BOUCAÏR.

Impressions d'un Professeur de Première dans une Classe de Sixième

L'auteur de cet article s'excuse de le faire précéder d'un préambule. Mais il lui semble que toute opinion pédagogique n'a de valeur que par l'expérience qui l'a fait naître. Ceci n'est qu'une expérience entre beaucoup. Au moins faut-il en préciser les conditions. C'est celle d'un professeur qui, après avoir enseigné pendant cinq ans les lettres en première (français, latin, grec), a été nommé à Paris en sixième A, qui a été très troublé des remarques qu'il a été amené à faire, et même croire percevoir des impossibilités véritables d'arriver à un résultat vraiment bon avec l'organisation actuelle.

La première chose qui frappe, surtout quand on vient de quitter de grands élèves, est la nature des rapports entre professeurs et élèves dans une classe de sixième. Ils sont nettement dominés par la sympathie et même l'affection. On retient des esprits déjà adolescents par l'intérêt du cours ; l'autorité morale, la crainte salutaire d'un examen important. Les petits de sixième sont sensibles sans doute à la façon dont on enseigne. Mais tout cela n'est rien comparé à l'affection que leur inspire le professeur. Les confidences des parents confirment cette impression. Littéralement la plupart de ces jeunes enfants travaillent « pour faire plaisir » au professeur. Et il est courant de voir un bon élève ne rien vouloir faire dans certain cours, « parce que le professeur ne lui plaît pas ». Cela est lamentable et irrationnel au possible, disent des esprits chagrins. Cela est un fait d'expérience. Nous avons vu, personnellement, le cas d'un élève de cet âge, qui pourtant aimait bien ses parents, refuser de les suivre en province et demander à être interne pour rester avec un professeur qui avait pris sur lui un grand ascendant. Le beau livre de Jeanne Gazly « L'initiatrice aux mains vides », bien loin de représenter un cas ex-

ceptionnel, reflète la généralité dans une classe de sixième. Bien entendu, cette atmosphère affective n'apporte pas, au moins directement, un supplément de clarté intellectuelle. Mais elle crée l'élan, l'enthousiasme pour la tâche, sans quoi on ne peut rien faire de bon avec des enfants, qui n'agissent point par raison mais par plaisir et impulsion. Mais justement, dira-t-on, une part de votre tâche est de contribuer à créer chez les enfants cette mentalité d'adulte, cette forme de relation qui s'appuie sur une justice indifférente et qui est l'image même de la société où ils entreront. Cela n'est ni souhaitable, ni possible ; à cet âge cet essai est vraiment prématuré. On n'aboutit qu'à les blesser, à se priver d'une force précieuse, sans leur inculquer ce qui est au-dessus d'eux. Il faut même s'efforcer pour que cette affection survive aux punitions. Car, malheureusement, cet âge est souvent étourdi, bavard, paresseux et batailleur. Il est assez aisé toutefois de leur faire sentir que ces punitions constituent une sorte de nécessité supérieure et n'entament pas profondément la sympathie du professeur pour eux. D'ailleurs bien des faits d'indiscipline ne sont que l'explosion irrésistible d'un évergèment, dont le responsable est l'organisation actuelle de l'enseignement dans ces classes.

Car c'est une chose qui scandalise et nous vaudra sans doute, dans un avenir assez proche, renom de barbares, de penser que l'on puisse enfermer sans remords des enfants, qui ont en moyenne onze ans, dans des classes ou des études de huit heures du matin à sept heures du soir, avec deux récréations d'une heure au milieu de la journée et à quatre heures. Cela représente pourtant l'existence d'un externe surveillé. Les internes sont plus malheureux encore de se voir enfermés du lundi au samedi. Mais l'internat n'est qu'un pis aller détestable imposé par la si-

tuation de certains parents (1). Seuls les externes libres sont relativement plus heureux, quand ils ont des parents intelligents que ne possède point la manie de voir leur progéniture toujours au premier rang.

Bref, pareil régime n'est jamais profitable à aucun âge. Au moins est-il supportable à partir de quinze ans. A dix c'est une absurdité, pour ne pas dire un crime contre l'enfance, qu'ainsi l'on abrutit et dont on empêche la formation normale. Il y a donc trop d'heures de classe et mal disposées. On sent grandir l'énerverment, chez ces enfants, d'heure en heure, et du début vers la fin de la semaine. Les classes en fin d'après-midi sont mauvaises, celles du samedi après-midi détestables. Sans doute on objectera qu'une extrême sévérité permet de maintenir le calme, l'immobilité et l'attention. Mais, outre qu'on ne saurait, depuis Montaigne, considérer la sévérité comme un véritable moyen d'éducation, elle ne permet d'obtenir précisément que l'immobilité et le silence. Pour s'imaginer qu'elle créera chez l'enfant cette attention active si nécessaire à un âge où l'enfant ne comprend bien que ce qu'il exécute vraiment, il faut n'avoir jamais essayé de vérifier l'attention réelle de l'enfant par des interrogations minutieuses et répétées. Il serait donc très suffisant d'imposer aux élèves de Sixième deux à trois heures de classe le matin, deux heures de travail dirigé le soir de quatre heures et demie à six heures et demie, en augmentant progressivement et par paliers jusqu'à la fin des études secondaires. Toute l'après-midi devrait être accordée en Sixième à des activités libres dans une atmosphère de jeu : c'est là qu'on pourrait placer, selon le temps, les sports (ou plutôt le jeu sportif), le dessin, la musique, des travaux manuels, des séances de cinéma plus ou moins documentaires. Sans doute cette organisation suppose un personnel spécialisé, un tout autre aménagement des lycées. Soit ! Mais il serait navrant de reculer devant quelques difficultés matérielles, et il n'est peut-être pas insensé d'espérer qu'on pourra un jour consacrer dans chaque pays des sommes suffisantes pour la tâche de former des hommes, qui devrait passer avant toutes les autres.

Cette réduction des heures de travail permettrait, en évitant l'énerverment et la fatigue, d'enseigner mieux et plus en moins de temps. Mais elle nécessiterait toutefois un allègement des programmes. Quoi enseigner au juste à cet âge ? Ici la controverse sera sans doute ardente. Le problème mérite d'être étudié sérieusement. Sans entrer dans le détail des arguments nous nous bornerons à quelques suggestions. Il semble bien tout d'abord évident qu'une large place doive être donnée à l'étude même de la langue nationale de l'enfant, qu'on doive également commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'on ne saurait renoncer à quelques rudiments de formation mathématique. La question du latin est plus

discutable et certains en repousseraient les débuts d'un an et même plus (théorie du latin court), ce qui ne paraît point s'imposer. On peut en maintenir l'initiation en sixième à la condition toutefois de ne pas exiger, comme cela se pratique actuellement, que l'enfant apprenne en un an tout l'essentiel de la langue au point de vue morphologique. Des sacrifices plus complets pourraient se faire aux dépens de l'histoire, de la géographie et de l'histoire naturelle (1). Cette proposition n'implique pas du mépris pour ces disciplines, mais au contraire haute estime. Ce sont des enseignements pleins de richesse et de grande signification. Mais leur sens le plus profitable passe très au-dessus de la tête de ces enfants. L'histoire en particulier, pour les petits de sixième, c'est surtout un recueil d'histoires, où leur mémoire retient capricieusement quelques détails. Un excellent élève, premier prix d'histoire, n'avait au bout d'un an retenu des Egyptiens que les trois Pyramides (et pouvait même donner les noms des Pharaons qui les firent construire) ! Mais prétendre qu'un enfant de cet âge pourra se débrouiller dans toutes ces racets et ces pays de l'Orient, comprendre les questions politiques qui divisèrent les petits états de la Grèce, c'est nier une évidence que toutes les interrogations confirment, pour peu qu'elles soient faites quelques semaines après l'étude d'un chapitre particulier. Sur le moment sans doute certains retiennent l'essentiel par mémoire, mais ne le comprennent point au fond. Ces trois matières pourraient fort bien commencer à partir de la Quatrième. Si l'on veut absolument en donner aux élèves quelques notions d'histoire de la civilisation, une première vision du monde et des êtres qui y vivent, quelques séances de projections ou de cinéma commentées pendant les heures de l'après-midi, dont nous avons parlé plus haut, y suffiraient largement.

Mais ces modifications d'horaire et de programme ne suffisent point ; il faut encore s'attaquer à la question importante, la plus importante peut-être dans cette classe d'initiation à l'esprit secondaire : celle de la méthode d'enseignement. La première observation porte sur les rapports de la mémoire et de l'intelligence. Autrefois on faisait grand cas de la mémoire et l'on affirmait sommairement que les premières années de l'enfance doivent être consacrées à entasser des connaissances. Par réaction on est allé à l'extrême opposé en ces dernières années. Il y a tout de même, en toute question, un minimum à retenir ! Mais il faudrait toutes les fois que cela est possible ne confier à la mémoire que des choses offrant un sens complet. Jamais un détail isolé, mais un ensemble où se remarque le détail en question. Donner d'abord, même dans ces petites classes, une idée d'ensemble d'une question vaut mieux que construire l'ensemble par juxtaposition de détails. Ce qui s'appuie d'ailleurs sur cette

(1) Sans doute, mais l'internet ne serait pas « détestable » si on en réformait le « régime ». L'exemple de l'École des Roches, des écoles nouvelles d'Allemagne et d'Angleterre, de quelques petites écoles françaises prouve que ce n'est pas impossible, pour les petits et pour les grands. Au surplus, une application plus sérieuse des instructions de M. Lapius au sujet des Ecoles normales réaliserait déjà de très sérieux progrès. — N. de R.

(1) Les « éducateurs nouveaux » ne liront pas sans étonnement cette condamnation de l'étude de « l'histoire naturelle ». De Mme Montessori au professeur Langevin, en passant par le Dr Decroly, il y a unanimité à penser que le travail d'observation, d'expérimentation qu'exige une étude rationnelle de « l'histoire naturelle » est justement celui qui convient aux goûts et à la nature d'esprit des enfants. — N. de R.

observation que l'esprit ne construit pas des synthèses par juxtaposition d'analyses, mais va comme un balancier, sans cesse, tantôt du détail isolé à la synthèse possible, tantôt de la synthèse confusément entrevue au détail qui y trouvera ou n'y trouvera pas sa place. Les parties ne se définissent que par les combinaisons diverses qui leur permettent de figurer dans un tout. La deuxième observation porte sur la nature même de l'intelligence chez ces enfants. Elle apparaît beaucoup plus concrète qu'abstraite, plus intuitive que capable d'enchaîner des raisonnements. Grosse difficulté, si l'on songe que c'est la période de la grammaire dans toutes les langues. La Sixième, la Cinquième et la Quatrième sont dites classes de grammaire. Et jamais âge intellectuel n'a été moins fait pour comprendre la théorie et l'abstraction grammaticales. Il faut au moins des esprits de quinze ans pour aborder au fond ces questions. Les règles grammaticales n'offrent aux élèves de Sixième aucun sens véritable ; elles commandent tout au plus une application mécanique, avec grande chance d'erreur. Alors on est très embarrassé de savoir par quoi remplacer, par exemple, la théorie de l'attribut et celle du complément d'objet. Il arrive que l'on ait recours, dans ce cas, à des questions (telles que : qui ? quoi ?), que l'élève doit se poser après le verbe. Et l'on s'entend faire des réponses étranges :

— L'élève ramasse son crayon. Il ramasse quoi ? son crayon, complément d'objet. Mais aussi d'un ton très assuré :

— La Sicile est une île. La Sicile est quoi ? une île, complément d'objet ! Il ne faut même pas se fier à des réponses bonnes en apparence.

Les règles sont généralement accompagnées d'exemples. L'élève ne comprend rien à la règle, mais retient l'exemple. Il possède ainsi une collection de « mesures grammaticales » d'après lesquelles il essaie de calibrer par un obscur raisonnement sur des analogies externes, les phrases qui lui sont proposées. Les résultats n'ont aucune sûreté. Les cas un peu exceptionnels les font tomber dans l'erreur. Et, si l'on demande le raisonnement qui a abouti à une bonne réponse, on s'aperçoit qu'il n'a souvent avec celle-ci aucun rapport. Et toutefois un enfant de dix ans parle assez bien sa langue maternelle. Un jeune enfant de Londres à cet âge, qui n'a aucune idée de grammaire théorique, parle plus couramment l'anglais qu'un bachelier français. Il ne doit pas être impossible de mettre sur pied une méthode, toute de pratique et d'usage, mais bien entendu d'un niveau plus élevé, en y ajoutant des éléments plus littéraires, pour apprendre aux enfants de Sixième leur langue, les langues étrangères et enfin le latin.

Car c'est à propos de cette discipline que la question devient vraiment intéressante. Le latin subit une grosse crise, dans le détail de laquelle ce n'est pas notre propos d'entrer ici. Quoi qu'il en soit, on pense assez volontiers que pour relever le latin il faut abandonner les procédés minutieux d'un temps où l'on avait de nombreuses heures à y consacrer et où l'on écrivait le latin. Des instructions officielles recommandent d'employer, dans cet enseignement, autant que faire se peut, les procédés directs des langues vivantes. Il faut, en effet, enseigner un latin vivant et direct non par le thème, mais

par la version, par le contact avec les textes, non par la récitation grammaticale, mais par la pratique des phrases. C'est un fait courant de voir des élèves capables de réciter par cœur les paradigmes, de faire un thème passable (en Sixième la question des contre-sens et des faux-sens se pose à peine), rester ahuris et déconcertés devant la moindre phrase latine. Il faut donc les placer tout d'abord devant les phrases latines, les habituer à raisonner non par mécanisme grammatical mais par habitude de langue. Prenons un exemple très simple. Une phrase aussi élémentaire que : « Arbores silvestres alto sunt » est, pour ces jeunes enfants, un problème ardu dont aucune connaissance morphologique précise ne peut leur donner la solution. Le dictionnaire et la grammaire leur indiquent qu'il y a là trois nominatifs, que le premier est un nom, les deux autres des adjectifs. Et les traductions les plus bizarres d'en résulter ! Si, au contraire, on leur a donné déjà quelque habitude de la langue, l'élève fera le raisonnement suivant : les deux adjectifs ne sont pas reliés par « et » ni séparés par une virgule, donc n'ont pas le même rôle ; d'autre part la phrase est construite avec le verbe être, donc l'un est nécessairement épithète, l'autre attribut ; enfin, d'après les habitudes de la construction latine le premier adjectif, qui est immédiatement après le nom, est l'épithète, l'autre, qui est immédiatement avant le verbe, est l'attribut. Et l'enfant arrive à construire et à traduire : « Les arbres de la forêt sont hauts. » Bien entendu, ce raisonnement et d'autres analogues deviennent très vite instinctifs et immédiats. Il semble que dans cette direction on puisse arriver à de meilleurs résultats. Tous les livres actuels auraient besoin d'être refaits, car ils partent du français pour arriver au latin, alors qu'il faudrait partir de ce que l'on constate en latin pour arriver au sens en français. Des tentatives isolées sont faites, mais sans plan d'ensemble, et avec de telles divergences qu'un élève de Sixième qui, en cours d'année, change de résidence, est souvent complètement noyé dans la nouvelle Sixième où il entre. Nous avons pu constater plusieurs cas de ce genre.

Il reste encore à examiner des problèmes pratiques que, volontairement, nous avons laissés de côté jusqu'ici. Nous avons toujours parlé de l'enfant de Sixième sans préciser son âge. En fait, ces enfants ont, actuellement, de dix à douze ans quand ils arrivent dans cette classe. Beaucoup sont trop jeunes, même avec les méthodes et les allègements que nous préconisons. Il devrait être formellement interdit d'entrer en Sixième à moins d'avoir douze ans dans l'année d'inscription. Au-dessous un enfant (sauf rare exception), est incapable de comprendre vraiment ce qu'on lui enseigne. D'où tant de malheurs, d'incertitudes qui pèsent sur les années suivantes. Sans doute on objectera que douze et sept font dix-neuf, et que c'est un peu tard pour être bachelier à cause des concours des Grandes Ecoles. Il resterait donc à reculer la date limite de certains d'entre eux. On pourrait encore suggérer qu'avec des enfants débutant à douze ans dans le secondaire et conduits autrement, il serait certainement possible de réduire de sept à six ans ce cycle d'études.

Une autre modification s'impose, mais nous n'en dirons qu'un mot, car elle a été souvent signalée avec une véhémence justifiée. Si l'on songe à l'importance de ces débuts, à la nécessité de faire travailler directement chaque enfant, imposer au professeur plus de vingt élèves est une absurdité pédagogique : c'est sacrifier, dans une certaine mesure la classe tout entière. Et, en fait, dans la plupart des lycées les classes de

Sixième comprennent le double au moins, si pas plus, de cet effectif. Le canot est trop petit, le sauvetage impossible. C'est la noyade générale ! Seuls s'en tirent ceux qui sont capables de nager tout seuls. Et ceux-là sont bien peu nombreux à cet âge, qui a tellement besoin d'être compris, encouragé, soutenu de toutes les façons.

G. THÉVENOT.

Quelques Remarques sur l'Enfant dans les "Classes de Grammaire"

Les remarques qui suivent résument les observations étonnées faites dans les classes de Sixième et Cinquième après les années nombreuses d'enseignement à des esprits adolescents et adultes : enfants au-dessus de 14-15 ans, étudiants, adultes de tous âges. Avec tous, l'enseignement s'était fait selon le mode didactique, tout uniment et sans cahots.

Dès les premiers contacts avec mes élèves de sixième, d'un âge allant de 9 ans $1/4$ à 13 ans, je m'aperçus que le terrain n'était plus de plain-pied entre eux et moi, et qu'un esprit « enfant » n'est pas du tout un esprit adulte en réduction. Et je me sentis coincé entre les « programmes », ordonnés didactiquement, selon un ordre logique et formel, prévu par des adultes pour des adultes de plus en plus petits de la Philosophie à la Sixième incluse, — et la réalité enfantine, qui eût exigé un ordre pédagogique, non formel et non logique.

Cette... comment dire ? cette non-cohérence me parut expliquer et les résultats incriminés par les examinateurs du baccalauréat ou les collègues des classes supérieures, celui de Première par exemple, qui se plaint d'être obligé dans cette classe de faire refaire une Sixième à ses grands élèves, et des constatations comme celles de R. Colard dans la *Revue Universitaire* (1929) : les élèves, dit-il, font de leur vie deux parts, la vie vécue, où ils sont intelligents, et la classe, qui est un monde irréal et par excellence le domaine de l'absurde.

Je me suis demandé : 1^o) si tout enseignement donné à un enfant ne devrait pas se conformer à lui, et non à nous, pour être profitable ; ainsi Forster disait : « Que faut-il pour enseigner le latin à John ? — Savoir le latin ! — Non, connaître John. » ; 2^o) s'il ne faudrait pas chercher à établir ce que l'enfant peut vraiment apprendre avant de formuler la liste des enseignements à lui imposer.

Toutefois, ces deux questions me semblaient incongrues : visiblement, tout l'enseignement des « classes de grammaire », par son existence même, en quelque sorte sacrosainte, depuis des générations, présuppose ou qu'elles n'ont pas à être posées, ou que, si elles l'ont été, elles ont reçu une réponse négative.

Il ne me restait qu'à voir si la pratique confirmerait mon impression de prime saut, si cette

impression de non-cohérence venait de ce que je comprenais mal le fonctionnement des cerveaux enfantins ou de ce que ceux-ci ne comprenaient rien au fonctionnement de nos cerveaux d'adultes.

..

Le premier point qui frappe est l'extrême passivité des intelligences, contrastant avec la turbulence des corps et la pétulance des cerveaux. Les professeurs de grammaire d'un grand lycée parisien déclaraient l'an dernier (*Rev. des Ét. Latines* 1932, I, p. 27) qu'on ne saurait songer à déduire les règles des textes expliqués, « en raison de la paresse d'esprit des enfants », et que, donc, « on ne peut songer à se passer d'une grammaire apprise à peu près par cœur ».

Pourrait-on trouver condamnation plus catégorique des « classes de grammaire » ? Ainsi, ces classes consistent à faire réciter aux enfants la grammaire, à laquelle ils ne peuvent atteindre par compréhension ! et à cultiver justement en eux cette passivité dont on se plaint, puisque « savoir par cœur n'est pas savoir ! »

La « paresse d'esprit » incriminée mériterait au moins examen ; et, à l'examiner, on croit s'apercevoir qu'elle n'existe pas : formidable est l'ardeur des petits sixièmes à se jeter sur la masse de connaissances nouvelles qu'on veut leur ingurgiter, et simultanément, et sous le poids desquelles un adulte plierait ! Essayons donc de grouper 40 adultes, même cultivés, pour les initier à deux langues inconnues, à l'histoire ancienne de la Chine et autres peuples, à un cours de mathématiques, à l'équivalent de la botanique et de la géographie : on verra le déchet !

Oui, l'ardeur et la bonne volonté des enfants sont extraordinaires, — jusqu'au moment où ils sont rebutés, et nous essaierons de voir pourquoi.

D'où vient donc la passivité constatée ? Elle semble tenir à deux grandes causes, les élèves d'ailleurs solidaires, sont, tous, « passivisés » par l'école, et ils sont, presque tous, rebutés par les matières enseignées.

L'enfant a déjà en effet l'esprit « passivisé » en entrant en sixième : jusque là, il n'a guère fait que « recevoir » ; on l'a bourré de notions, souvent de simples formules, qu'il a dûment récitées : français, orthographe, histoire, géographie, « leçons de choses » données non par les choses

mais par le maître, calcul surtout (tables d'addition, de multiplication, règles de « problèmes... »). Ni l'oreille, ni l'œil, ni l'intelligence ne semblent désormais capables de fonctionner spontanément en classe (1).

Je demande à un élève de Cinquième : « qu'est-ce que cette carte vous apprend sur les limites de la Chine ? regardez-la bien ! » L'excellent élève est déclenché : « les limites de la Chine sont... » et le lièvre est répété consciencieusement. Je l'arrête, je le ramène à la carte. Il reprend le déroulement de son disque intérieur. Je l'arrête encore. Il ne comprend plus. Ses camarades non plus : « Mais il sait ! Mais il a bien appris ! » Cinq minutes se passent, dix, quinze même. Enfin, un élève, réfléchi — scolairement un cancre ou un bon élève, indifféremment, — lève la main, le dixième ou le vingtième peut-être : « M'sieur, si je regarde la carte, elle ne m'apprend rien ; c'est une carte physique de l'Asie ; elle ne nous apprend même pas où est la Chine ; ce nom n'y figure pas. »

Un élève va tripler sa Sizième ; il a plus de la moyenne partout, mais en arithmétique il a 1, quoiqu'il redouble ; il a 1 à l'examen de passage. 1, est balé ; les fractions dressent devant lui un mur infranchissable. Repris selon une méthode concrète et individuellement, il découpe des fractions, les manie, le baptise, opère avec elles, et, quand les choses lui sont familières, il apprend à mettre dessus les noms techniques : « Ah ! c'est ça le numérateur ! c'est ça le dénominateur ! » Deux ans durant, il a tout subi, sans comprendre, et si passivement, qu'il n'a jamais demandé ; mais qu'est-ce donc que le numérateur ou le dénominateur ?

J'ai trouvé une seule fois, en prenant une nouvelle classe, un élève qui m'interrompt pour me demander le sens d'un mot ; et cet étonnant phénomène récidivait : il était étranger et le français n'était pas sa langue maternelle.

Cette passivisation conduit droit au pètlacisme et, plus tard, au « verbalisme » : *verba rês rapiunt !*

L'enfant a répété b. a. ba. Il lit, il écrit, il sait ! Mais que sait-il ? Répéter comme un perroquet. Car, si comprendre c'est se rendre compte des choses, les analyser en leurs éléments, son intellect est resté complètement hors de cause. Demandons-lui, et même un an, 5 ans plus tard : « qu'est-ce que c'est que ba ? que faut-il pour faire ba ? ». Silence complet.

L'intelligence finira, en général, par intervenir à son heure, mais il est à craindre une chose : l'enfant devenu grand ne réfléchira jamais aux choses « apprises » et « sues ». C'était bien là, du reste, le but poursuivi par les célèbres maîtres du XVIII^e siècle, ceux de Julien Sorel, qui, on s'en souvient, est le type de l'esprit non passivisé, et qui continue à réfléchir, l'audacieux ! après avoir appris.

Voici un très bel exemple de « verbalisme ». Mon collègue d'Histoire Naturelle sort de la classe

de Philosophie. Il est outré. Il vient de demander : « A quel degré l'air devient-il liquide ? — A 20°. — A 20° ? Au-dessous, du moins ? Non, monsieur, au-dessus. — Mais ce matin, il y avait combien de degrés ? — Je n'ai pas regardé. — Il y avait 5°. Alors ? L'air est liquide ? — Silence embarrassé, puis : Alors, je ne comprends plus, il aurait dû être liquide. » Mémoire d'abord ! Seule compte la leçon faite en classe, la leçon des mots. Il n'y a pas de leçon des choses.

Cette passivité, ou « paresse d'esprit », semble bien avoir deux excuses. D'abord, comme il vient d'être rappelé, l'enfant est obligé de réciter, puisque le maître ne lui demande à peu près que cela, soit sous forme directe, soit sous formes d'« applications » ; il n'est jamais sollicité ni exercé au tâtonnement de la découverte : cela prendrait trop de temps. D'ailleurs, si l'on hantait autant que faire se peut toute « récitation », quelques élèves seulement retrouvent un peu de spontanéité ; tant le mal est déjà invétéré !

Seconde excuse, qui vaut cette fois pour le maître comme pour l'enfant : si le maître n'a demandé à l'enfant que de répéter après lui, si les professeurs des classes de grammaire affirment qu'on ne peut se passer d'une grammaire apprise par cœur, c'est peut-être que les « règles » à déduire dépassent la portée des intelligences : cet âge ?

A vrai dire, l'ordre « didactique » des programmes comporte sur bien des points une équivoque : on doit aller du « simple au composé », du « connu à l'inconnu ». Mais voici l'histoire : on y va de l'an 4.000 avant J.-C. à nos jours, c'est-à-dire de l'inconnu au connu, et certainement pas du « simple » au composé...

Le fils cadet d'un des directeurs d'école de la ville doit aller rejoindre son aîné au lycée à la rentrée prochaine. Nous sommes en décembre. Il a eu 9 ans en juin. — Quel âge as-tu ? lui demande son père devant moi. — 9 ans. — Tu les as eus ou tu les auras ? — Silence prolongé. La maman finit par intervenir : tu auras 10 ans en juin. Futur et passé ne se distinguent pas encore clairement et le père, sagement, décide qu'on attendra un an de plus avant d'aborder l'histoire d'Égypte et d'y faire le perroquet.

Notons en passant sur l'échelle métrique d'A. Binet : l'enfant normal, à 9 ans, donne la date complète du jour et indique les jours de la semaine ; à 10 ans, énumère les mois de l'année. Ici, la non-cohérence est évidente entre le programme et l'âge de l'enfant.

On doit aller aussi du « concret » à l'« abstrait ». Je laisse de côté l'emploi des termes dits abstraits sur lesquels tout le monde est à peu près d'accord, par exemple : « Quelles sont vos impressions ? — Silence de la classe. — Ça ne vous a pas plu ? — Oh si ! m'sieur, et réponses de pleuvir. Mais qu'est-ce que le concret ? qu'est-ce que l'abstrait ? D'après les livres, serait « concret » ce qui est « matériel », et abstrait ce qui ne l'est pas. Or, la réalité semble tout autre. Cette phrase de début d'Exercices Latins est-elle concrète : « sois présent ! », avec ses variantes : jeune fille, sois présente ; servante, sois présente, etc... ? L'enfant reste froid. Mais : « demain, tu répondras, sois présent ! » l'intéresse. Ne se

(1) Cf. Revue de la Presse : PÉDAGOGIE : *Emploi du Cinéma*, § 4.

rait-ce pas que la seconde phrase est pour lui du concret, la ou les premières de l'abstrait ? Le « con-cret » étant ce qui fait corps avec lui et avec toute sa situation actuelle, l'« abs-trait » étant ce qui n'est pas directement objet d'expérience ? Dès lors, y a-t-il rien de plus « abs-trait » que toutes ces « phrases détachées » dont nos manuels sont pleins ? Si, il y a les nœuds de phrase, et il y a les mots isolés, — dont les manuels offrent des listes ! — et il y a les terminaisons, « arrent les lettres, par quoi l'on commence toujours — selon une tradition cent pour cent didactique, et cent pour cent antipédagogique.

Seul (au lycée) l'enseignement actuel des langues vivantes fait dans une certaine mesure appel au concret, — et au « simple » en même temps, car il est « simple » pour l'enfant de faire des phrases qui se rapportent à lui-même : tous les rapports à mettre en jeu lui étant « connus. » Il trouve au contraire compliqué de faire des phrases sur des sujets imposés du dehors : là, les rapports des choses lui sont « inconnus », et il tombe dans la récitation.

Ainsi apparaît sous un tout autre jour le chemin préconisé du connu à l'inconnu, du simple au décomposé.

Ce serait donc uniquement en prenant l'enfant pour centre que l'enseignement serait « con-cret » ; tant que son esprit serait « enfant », cela seul qu'il pourrait « s'appliquer à lui-même » lui serait pleinement compréhensible et, donc, profitable ; or, nous lui demandons de « s'appliquer », d'appliquer lui-même à nos idées, d'« appliquer » nos règles, etc. — Ainsi le bébé exerce ses sens en s'appliquant les objets nouveaux, en les appliquant à sa bouche de préférence.

A l'« application » réclamée couramment des enfants, et qui est subjective, qui va du sujet à l'objet, il faudrait, semble-t-il, substituer une application « objective » au sens précisément disparu du mot : « qui vient de l'objet. » (Litttré).

..

Toutes les observations faites convergent vers ce point : l'enfant est admirable dans le concret ainsi entendu, étymologiquement ; il est faible, découragé, passif, devant l'abstrait, également au sens étymologique, ou, avec un autre terme pris aussi au sens étymologique, devant nos notions « ab-solues » ; il ne saisit bien que ce qui lui est relatif. Son esprit accuse une parfaite incapacité à « abs-traire » et à concevoir des notions « ab-solues », c'est-à-dire dissociées. Dissocier, distinguer, diviser, analyser, voilà en définitive à quoi nous voulons le « former », et voilà justement ce dont il s'avère incapable.

Dès la première minute, en dictant l'Emploi du Temps, on s'en aperçoit. On fait au tableau noir des cases avec des lignes horizontales et verticales ; l'enfant les reproduit mal. On en remplit une ; si l'on n'attend pas que tous aient fini avant d'en remplir une 2^e, 3^e, etc., on constate chez les retardataires, et ce sont presque tous, un chevauchement et une confusion sans bornes. Pourtant, il s'agit de divisions familières : jours, heures de classe, matières du programme. Que sera-ce lorsqu'il faudra superposer des terminaisons ou des radicaux ! Et c'est une singulière erreur (qui n'a pas toujours prévalu) que de faire étudier à l'enfant d'abord des tableaux (de con-

jugaison ou de déclinaison !) Pour suivre le moindre tableau, la moindre superposition, il faut avoir déjà le sentiment d'un ensemble divisible en éléments comparables !

Remarquons que pour simplement compter des parties, il faut en avoir fait le tour, les avoir séparées et du tout et des voisins. Aussi l'enfant, même calculant très bien, ne sait pas vraiment « compter ». Or, il apparaît impossible à l'intelligence de se « rendre compte » sans savoir « compter », c'est-à-dire établir des séries d'unités séparées comparables entre elles, et partir d'un commencement.

On voit l'enfant commencer, lui, par le milieu, par la fin, n'importe où, selon qu'il est frappé par un détail quelconque. On lui répète de procéder par ordre, mais c'est là justement un mot vide de sens pour son esprit (comme il l'était sans doute pour la plupart des esprits avant l'époque où Descartes témoigne qu'un changement se produit).

La classe doit répéter l'histoire du jeune Drouot ? Ce qui l'a frappée dans ce récit, c'est ce qu'il y a de « concret » (pas de « matériel ! »), ce qui s'applique à elle et qu'elle s'applique, ce que son expérience lui permet de saisir ; or, c'est tout à la fin : Drouot a été reçu premier ! Même les veillées d'étude à la lueur du four s'effacent là-dessus, c'est déjà abstrait, loin de l'expérience personnelle.

De cette incapacité à diviser et séparer résultent toutes sortes de conséquences, qui ne sont que les aspects particuliers divers du même comportement intellectuel. Au premier chef, le manque de précision. Cela va de soi.

J'ai dit au début du latin : « Jais comme moi ». Quand cette phrase est bien familière, je veux faire dire : « Jais ». Je le dis, et on me reproduit ensuite, automatiquement : Jais comme moi (passivité), et on a peine à me suivre quand je veux monter le mécanisme phonatoire : « Jais » tout court. Plus de peine que pour monter « Jais comme moi » avec ses quatre syllabes (latines). C'est tout un effort nouveau, entièrement nouveau, et d'autant plus difficile qu'il faut le distinguer d'un mécanisme précédent qui lui ressemble initialement et qui entraîne. Plus tard seulement la comparaison sera possible entre les deux. Mais le second mécanisme moteur ne peut être institué chez l'enfant en parlant du premier, par simple coupure.

De là, une difficulté d'obtenir des réponses précises aux questions posées, et notamment des réponses reproduisant les termes mêmes de la question, c'est-à-dire une notion, un rapport bien délimité. (On peut remarquer encore à ce propos que le besoin de précision n'a pas toujours existé chez l'adulte ; il n'y a pas si longtemps que les traductions se vantaient d'être de « belles infidèles » ; l'esprit « scientifique » semble avoir progressé parallèlement à ce besoin mental, dont il est un aspect ; mais l'enfant n'a pas encore l'esprit scientifique et le besoin de précision intellectuelle lui semble étranger.)

Autre conséquence : la précipitation à répondre. Il est long, il est fatigant d'opérer des dissociations pour se rendre compte ; « deviner »

n'aboutit-il pas — pour l'enfant — à un résultat identique ? On remarque bien dans ces cas comment l'enfant est guidé par la ressemblance globale, tout comme on reconnaît deux frères ; ainsi seront frères de « tisser » : « rapetisser » et « pâtisserie » (*Bourses* 1930), de *discordé*, discordé, du supin *tractât* un *tract* ion ; et dans ce dernier cas des dérivés du supin, on est obligé de conclure que l'enfant ne sait pas « compter » jusqu'à trois, puisque, n'ayant qu'une syllabe à modifier, la finale, il donne comme équivalent à un groupe de 3 syllabes aussi bien un groupe de 2 qu'un groupe de 3 quand il « tombe » juste : cela lui est indifférent, son esprit n'avance pas à pas « comptés », il est primessutier, il saute, et tombe où ça se trouve.

Aussi éprouve-t-il des difficultés insurmontables devant les terminaisons et devant les radicaux multiples où le nombre des lettres entre en jeu.

Et ces difficultés conduisent à quel tissu d'absurdités quand, avec la version latine, ces dissociations minutieuses intéressent non pas seulement la vue, comme dans l'orthographe française, mais le sens du texte. C'est qu'alors il faut opérer une dissociation terriblement dure, celle de la forme sonore (parlée ou écrite) et du sens. Cette dissociation comporte bien des variantes. Jusqu'à celle du goût littéraire ; et cette dernière, qui nous est familière, n'a pas encore été élaborée par la mentalité de maint peuple étranger. Il y a la forme de la phrase et le sens de la phrase, celui-ci lié au sens des mots et à la signification des rouages grammaticaux ; il y a la forme de ces rouages (terminaison, préposition) et leur signification fonctionnelle ; il y a la forme des mots et leur sens. Cette dernière dissociation est, comparativement, la plus aisée ; tous les polyottes savent avec quelle facilité on adopte les mots d'un pays étranger ; et, en conséquence, l'anglais est jugé et est la langue la moins difficile dans les débuts. Par contre, la dissociation de la forme et de la signification des fonctions grammaticales est très pénible et en quelque sorte antinaturelle : les linguistes savent qu'une langue peut troquer tout son vocabulaire contre un vocabulaire étranger sans se modifier elle-même (japonais, anglais, turc, mais surtout le tsignane).

Considérer la forme isolément est donc une abstraction d'un haut degré, et les enfants viennent buter irrémédiablement contre le complément direct ou indirect et les formes verbales de sens actif composées comme des formes de sens passif.

La seule distinction aisée, et toute mécanique, est celle de forme correcte ou incorrecte, notion toute passive due à une contrainte d'ordre social et n'ayant aucun rapport avec le fonctionnement de l'intellect.

C'est que, pour « comprendre » (et non pas seulement répéter) ce qui est « correct », c'est-à-dire « droit en fonction d'un ensemble », il faut avoir non seulement la force d'« abstraire » la forme et de la considérer en elle-même, « absolument », mais aussi un certain sens, ou besoin, d'uniformité, de forme unique ; les langues populaires, non « perfectionnées » et « corrigées » par l'esprit logique d'une société cultivée, ignorent ce besoin d'uniformité, au moins au degré de rigueur où nous l'éprouvons ; il y aura par

exemple six formes équivalentes pour exprimer le subjonctif, on dira : ils s'asseient, ils s'assieent, ils s'assieent, sans déceler le plus micro-métrique écart de sens. L'enfant écrit ainsi les agneaux, et, la ligne après, les agneau, ou les agneaux, physionomie (correct) puis phisionomie et enfin fisionomie. Son camarade a dit : *co ad tabula nigra*, il lui corrige vivement *en am*, et, la seconde d'après, énonce lui-même *ad tabula nigra*. On sait que l'« ortho » - graphe est un besoin moderne.

De là la double difficulté du « cas » en latin : non seulement l'enfant (1^{er}) a peine à réassocier des éléments qu'il n'a pas vraiment dissociés (qu'il n'a dissociés qu'en apparence, scolairement, à titre de récitation), mais de plus (2^o) il n'éprouve pas le besoin de retrouver toujours par exemple une finale *-m* pour le complément d'objet. Or, ce sont là deux conditions nécessaires pour être maître du « cas », qui est une *mise en facteur commun* d'une finale déterminée.

Une autre conséquence de ce non-besoin d'uniformité est que chaque « cas », même bien su théoriquement, apparaît presque inmanquablement à la lecture d'un texte comme quelque chose de non-uniformisé, donc d'« original », de « nouveau », et n'est pas reconnu. Il en va ainsi de toute forme connue de façon seulement intellectuelle, et non liée par un manèment constant (comme dans la langue maternelle) à un sens déterminé, concret, correspondant à une attitude, une situation concrète, c'est-à-dire vécue. L'enfant, dit justement A. Binet, « ne sait que ce qui a passé par ses muscles ».

De là résulte une autre conséquence encore, voisine de la précédente : chaque fait étant ainsi « original » et formant une sorte de tout fermé pénétrable seulement à l'expérience et à l'intuition de celle-ci, l'enfant éprouve une quasi impossibilité à utiliser et mettre en œuvre ce qui vient d'être appris, et souvent ce qu'il vient d'établir lui-même, et qui est encore écrit au tableau sous ses yeux. Ce n'est pas qu'il ait mal raisonné, mais cette opération extrêmement pénible est à recommencer chaque fois. De là vient qu'il se rebute : il réussit, puis ne réussit plus, et surtout, rien n'a de *rapport constant* avec rien, ce qui fait varier trop de choses particulières à retenir à leur place ; il perd pied.

Mais la conséquence la plus importante, c'est que la notion même de « règle » est impossible pour lui, puisque chaque « application » est un cas nouveau et original. Et cette application qu'on nomme « exemple » demeure exactement aussi « abstraite » que la règle elle-même. L'exemple ne prend justement valeur d'« exemple » que quand on a compris ce que c'est qu'une « règle », ce que c'est que le « correct » intellectuellement parlant et non socialement parlant, quand on a le besoin d'uniformité. Et c'est sans doute un parfait contre-sens, du point de vue de la « formation » de l'intelligence, que cette phrase cueillie dans une « grammaire vivante » : « la notion acquise ou assimilée, toute règle est inutile » : c'est au contraire à ce moment-là, et à ce moment-là seulement, que la règle a son utilité, comme appui pour la *mémoire* ; mais elle ne sert à rien pour l'*acte de compréhension*.

Telles sont quelques-unes des remarques suggérées par l'observation minutieuse du travail de l'enfant au cours de séances de travail dirigé ne comportant pas plus de 5 ou 6 élèves. Bien entendu, ces remarques sont loin d'être les seules !

Il y a un mot commode pour les résumer : *étourderie* ! C'est vite dit. Mais que répondre à l'élève inquiet qui vous demande : « Monsieur, comment me corriger de mon étourderie ? je « sais », vous voyez que je réponds bien en classe ; et, quand je suis seul, j'ai beau faire attention, je suis « étourdi ». Alors, cela me décourage » ?

Découragement pour l'élève, éternel « rabdchage » pour le professeur. Pourrait-il en être autrement lorsqu'on veut faire passer le *savoir* avant le *pouvoir*, au lieu de les accorder selon un rythme unique et naturel ?

La solution serait d'observer et de fixer à partir de quand l'enfant (en général), puis tel enfant (en particulier) peut comprendre une notion et l'utiliser, et, ceci établi, de ne pas la lui imposer prématurément.

Or, l'« étourderie » est essentiellement un manque de liaison entre une notion « sue » et une « application » qui s'offre, le sentiment — scolaire — que telle règle est à appliquer (1) avec

(1) Très significative à cet égard était la déclaration du professeur chargé par la Société des Etudes Latines d'un rapport sur l'enseignement des langues anciennes le propos de l'enquête de la *Revue Universitaire*, disant que : à tout thème latin donné, l'élève doit marquer en marge la règle mise en jeu ; or, les élèves indiquent en général exactement la règle à appliquer, mais, dans la phrase même du thème... ne l'appliquent pas ! (séance du 9-4-1932).

la perception — personnelle — du cas réel d'application comme « original », un cloisonnement entre la règle, c'est-à-dire les applications *en puissance* et l'*actuel*. Or, pour l'esprit vivant de l'enfant, il n'y a que de l'*actuel* ; ses jeux le prouvent suffisamment ; et la difficulté est de créer en lui, en quelque sorte, du potentiel, de l'action potentielle. En classe, il n'y a le plus souvent que son esprit mort, sa mémoire ; il enregistre les règles et « agit » hors d'elles.

Pourrait-on créer cela en lui ? Il ne le semble pas. Sans quoi on y aurait déjà réussi. Seule la nature le peut, et notre rôle devrait être, non de faire ingurgiter des « programmes » préétablis, mais de guetter les éveils successifs de l'intelligence pour fournir à mesure la pâture appropriée. Il ne semble pas qu'il y ait grand chose à faire, pour le développement proprement intellectuel, avant l'âge moyen de douze ans, où se place la « critique des phrases absurdes » (A. Binet), et le début de la forme d'intelligence qui prévaudra chez l'adulte (occidental moderne), la faculté de généralisation. Et ce n'est guère avant l'âge de quatorze ans (13 à 15 (1) suivant les individus) que l'enfant paraît posséder ce *pouvoir* qui devrait accompagner le *savoir*. Ce qui représente, avec les usages de notre époque, un décalage de 2 à 3 ans.

L. BRUN-LALOIRE.

(1) C'est l'âge où le cerveau cesse de croître aussi vite, et approche de son poids définitif. C'est aussi l'âge de la puberté, et le Dr Wallon insiste sur ce fait et son rapport avec le développement de la pensée généralisatrice, c'est-à-dire capable de penser autrement que dans l'*actuel*.

L'Individualisation des Méthodes

comme Principe d'Économie Pédagogico Sociale ou l'Accroissement de l'efficacité du Travail Scolaire par le Développement de la Personnalité

L'école sur mesure présente de telles difficultés qu'on n'imagine pas qu'une réalisation puisse être possible de longtempis encore. Et pourtant la lecture des expériences, parfois encore tâtonnantes, mais toujours si reconfortantes faites aussi bien en Europe que dans les Amériques, remplit de regrets nombre d'éducateurs. Regrets trop stériles pour que s'y attendent les générations actuelles conscientes de leur devoir vis-à-vis des générations futures. Mais si tous les éducateurs, si épris de progrès soient-ils, savent que l'heure des grandes réformes n'est pas venue, quelques uns espèrent que l'esprit nouveau et les méthodes nouvelles peuvent faciliter les adaptations et acheminer vers les progrès d'une technique éducative qui saura tenir compte des types en attendant de pouvoir réaliser l'école sur mesure. Nous n'avons pas les ressources nécessaires pour créer les écoles-laboratoires dotées du matériel nécessaire, de tous les matériels capables de remplacer nos manuels qui prétendent faire absorber la même dose de tout à tous comme si les esprits n'étaient pas

encore plus divers de forces et de capacités que les organismes ! Mais nous n'avons pas davantage les ressources morales, les confiances, malgré les conquêtes des sciences de l'éducation. Oui, il nous manque en France autant de crédit auprès des dirigeants que la confiance auprès des masses, les uns et les autres restent sceptiques ou indifférents quand ils ne sont pas hostiles aux nouveautés que la plupart regardent comme des bouleversements dangereux, sinon catastrophiques. Seuls les Educateurs qui ont les yeux tournés vers l'avenir, les Pionniers dit-on encore, peuvent et doivent rechercher les moyens qui s'inspirent des progrès des sciences psychologiques et pédagogiques. Ceux-là savent bien que les programmes, les horaires et les examens soi disant à la portée des moyennes restent inopérants dans la majorité des cas parce que la moyenne regardée comme normale est inexistantes. C'est bien un mythe que les statistiques les plus variées, comme les observations les plus sincères dénoncent également. On demandera trop ou trop peu à chaque

élève tant qu'on ne tiendra pas compte de la typologie qui groupe les capacités diverses par affinités et niveaux plus que par l'âge, cette indication souvent si erronée !

Assouplissement des horaires par la confiance accordée aux goûts et aux aptitudes que chaque adolescent de 13 ou 14 ans est capable de sentir, surtout s'il est orienté comme nous le verrons. Il est grand temps de considérer ces goûts comme ils le sont : des capacités en germe qu'il suffit de cultiver pour les voir se développer. Pour les cultiver rationnellement il y a plusieurs méthodes : soit par le système des questions facultatives et des options pour les plus décidés, soit, pour la masse encore trop grande de ceux qui s'ignorent, les lumières des directions et le soutien des travaux dirigés. Et les résultats des questions facultatives, des options et des travaux dirigés, tous les résultats peuvent et doivent être vérifiés périodiquement par des examens intérieurs, sortes d'interrogations écrites et parfois de tests qui décèlent erreurs et lacunes assez tôt et assez souvent pour indiquer les changements nécessaires. Or, ces changements doivent être facilités même en cours d'année scolaire. Mais dirait-on ces tâtonnements sont trop compliqués pour les administrateurs des établissements. C'est indiscutable, mais c'est un mal nécessaire si l'on envisage vraiment l'intérêt de l'écolier. Les possibilités de changements d'horaire, d'option, de matière facultative sont aussi importants pour le développement intellectuel que les modifications de régime alimentaire sont pour la croissance rationnelle du corps dont les aptitudes et les besoins sont variables, suivant les phases de la croissance et les moments de l'année. C'est dire que l'assouplissement des horaires doit être extrêmement libéral et variable. Aux uns il faut permettre de suivre le maximum des cours d'une discipline tandis qu'aux autres le minimum pourra suffire. Soit par exemple l'histoire : c'est là que les doués aiment et peuvent travailler souvent seuls soutenus par quelques directions tandis que les faibles auront, au contraire, besoin d'un maximum complété encore par des travaux dirigés. Or, les heures de cours conquises sur l'histoire, une sur deux, par exemple, permettent de combattre certaines faiblesses en mathématique ou en langues mortes ou vivantes. Multiplions les heures de travaux dirigés qui permettent d'éclairer les tâtonnements, de soutenir les efforts, de remédier aux errements, de combler les lacunes.

Nous voilà alors désireux de comprendre le système des options l'un des plus sûrs moyens de remédier à la fois au surmenage et au malmenage ces deux aspects trop souvent confondus du malaise pédagogique et social. Il ne s'agit plus des options pour certaines matières dites secondaires enfin admises dans certains examens. Il s'agit, désormais, d'une large compréhension de la culture qui peut admettre sans danger pour les niveaux de culture envisagés, un grand nombre d'équivalences entre les branches voisines d'une même discipline, comme l'histoire de l'art et l'histoire de la civilisation ou la botanique et la zoologie par exemple. On peut aller même plus loin pour obtenir le maximum d'intérêt, pour développer plus pleinement la personnalité, pour faire épanouir toutes les possibilités de chacun, il faudrait autoriser, au moins dans l'enseigne-

ment secondaire dès la Troisième et dans l'enseignement primaire supérieur, la liberté du choix entre les périodes d'histoire ou de littérature, entre les pays en géographie, etc... Suivant les cas, les élèves devraient assister à tous les cours avec l'autorisation de développer telles questions qui les attirent sur lesquelles ils apprendraient à appliquer leur esprit et les méthodes plus et mieux que par l'enseignement plus ou moins mécanique d'un vaste programme uniforme pour tous, qui se déroule comme un lointain spectacle devant des yeux indifférents.

Trève de lamentation. Devant les oublis et les indifférences éveillons les appétits que sont des goûts dès que nous pouvons les satisfaire par le choix, nous voyons aussitôt se transformer les intérêts d'une classe qui cesse d'être indifférente.

Peut-être est-il encore prématuré de parler pour les examens du système anglais des équivalences. Mais déjà le choix peut et doit jouer un grand rôle dans l'enseignement de presque toutes les disciplines, soit par des questions facultatives qui rachètent des lacunes, soit par l'option pure et simple chaque fois que les sujets le permettent. Qu'on n'objecte pas la complication entraînée par les classes nombreuses. Partout, on peut plus ou moins, mais au moins une fois par mois, permettre le choix de la récitation dans un auteur, un genre ou une période, le choix des textes à préparer, dans une tragédie, les scènes, dans un recueil de contes ou de pages de critiques, les pages préférées, voire même les paragraphes. Liberté aussi dans le choix des textes de compositions françaises, soit par la possibilité de commenter une pensée, un paragraphe ou de décrire un tableau, un spectacle d'un genre donné.

Rien là d'impossible, et quelles jouissances pour les maîtres de découvrir des personnalités qui se dévoilent et se précisent de plein gré. Nous ne parlons pas de rêves mais d'expériences reconfortantes souvent, passionnantes parfois quand on constate la largeur d'horizon et parfois la profondeur de vue que les recherches personnelles favorisent si bien ! Quel accent de sincérité prennent les compositions dont les sujets sont librement acceptés, recherchés, réclamés, même ! Quelle jeunesse ardeur dans la discussion ! quel enthousiasme soutient et parfois fortifie le raisonnement des adolescents dirigés sans autre contrainte que le minimum exigible pour que la discipline et la méthode soient respectées. Pour soutenir les efforts et contrôler les progrès, l'organisation d'examens intérieurs mensuels ou bimensuels selon les âges et les matières, sont nécessaires. Mais loin d'entraver l'organisation scolaire ils doivent soutenir les maîtres seuls capables de discerner ce cas non seulement selon la difficulté ou l'importance des connaissances, mais aussi selon les mentalités des classes et même le moment de l'année puisque chacun sait qu'il y a un véritable rythme scolaire dont il faut savoir tirer parti.

A l'assouplissement des horaires aux multiplications d'option et d'examens intérieurs, il faut ajouter l'organisation de classements plus fréquents et variés parce qu'ils ne mesurent plus les niveaux seulement sur une épreuve, souvent chanceuse quand elle n'est pas trompeuse comme celle des compositions trimestrielles.

Tout cela permet ou favorise l'adaptation des

enseignements et des méthodes aux variétés des types psychologiques. C'est un achèvement lent, mais certain, vers une individualisation pas encore strictement réalisable.

Enfin cette adaptation peut devenir de plus en plus méthodique grâce aux travaux dirigés dont tous les éducateurs ont déjà pu apprécier les avantages pour la connaissance des élèves ; grâce aussi aux rachats par des questions facultatives, grâce aussi aux graphiques collectifs et individuels dont les courbes indiquent soit l'alternance des progrès soit leur ascension régulière, mesures et indices précieux pour les élèves comme pour les maîtres, tant pour l'orientation future que présente.

Les voilà ces moyens peu révolutionnaires qui permettront de remédier au surmenage en attendant la réforme profonde des programmes, et aussi au malmenage inévitable tant qu'on ne tiendra compte que de l'âge réel, et peut-être même de l'âge psychologique, ces limites si flottantes à travers l'évolution de l'enfance et de l'adolescence avec leurs sautes brusques et leur régrés imprévisibles. Pourquoi attendre et imposer l'orientation ? alors qu'on pourrait gagner tant de forces par la préorientation, sorte d'auto orientation facile quand chacun pourra constater le sens de ses goûts, l'indication de ses facilités inscrites sur les graphiques résultant de constatations journalières faites par l'élève lui-même. Dès que les élèves pratiquent la méthode qui leur révèle leur progrès, non seulement ils la comprennent, mais ils l'aiment et sans doute ils ne redouteront plus l'examen qui paraît actuellement si arbitraire à beaucoup, qu'ils le repoussent par ignorance ou le fassent par légèreté. Les initiés comprendront si bien la méthode qu'ils rechercheront l'éclaircissement des épreuves en la confirmation de l'examen.

C'est alors qu'on économisera tous les efforts perdus ou faussés par les classements généraux mensuels ou annuels et spéciaux en chaque discipline, tous ces classements qui développent les mauvais sentiments et incitent aux malhonnêtetés de tous genres. Que dire des forces perdues par les notes uniquement chiffrées ces indications sèches et brutales qui découragent ou désorientent, alors que les schémas et les graphiques indiquent concrètement en même temps que les faiblesses, le sens et le moment des progrès et par suite les moyens de remédier aux unes, tout en favorisant les autres.

Et toutes les économies de forces faites par la direction librement consentie ou même recherchée, selon les goûts et les aptitudes, éveillent les curiosités et stimulent les volontés. Eveils et stimulants provoquent parfois de véritables li-

bérations, comme le prouve l'exemple d'une adolescente de 14 ans, inerte et amorphe jusqu'au jour où sa mère enfin inspirée sut apercevoir et voulut bien favoriser le goût qu'avait sa fille pour le dessin. Comme par enchantement l'enfant s'ouvre et s'épanouit, son humeur et son travail tout devient facile et agréable parce qu'elle était enfin dans sa voie. Sa personnalité restée méconnue tant qu'elle a été contenue ou rebulée par le langage abstrait des mots, peu ou pas intelligibles pour certains esprits, toute sa personnalité s'est ouverte au langage concret des lignes des formes et des figures. Et ces revirements ne sont pas si rares qu'on pourrait le croire. Tous les éducateurs ont observé de ces revirements complets, qui soudain révèlent des capacités intellectuelles et morales d'élèves regardés comme plus ou moins arriérés ou paresseux incurables. On peut donc dire non seulement qu'il faut, mais qu'il suffit de favoriser les tendances pour que le nouveau comportement d'une activité libre, par contre coup, disons-nous dans notre ignorance du mystère des mécanismes psychiques, il suffit bien d'une mise en mouvement, pour que fonctionnent tous les psychismes refoulés ou même ignorés non seulement des éducateurs mais des enfants eux-mêmes, surtout pendant l'adolescence cette période si pleine de possibilité.

D'autres économies encore sont réalisées par la collaboration scolaire qui est le meilleur apprentissage de la coopération sociale de l'adulte. Reste encore à signaler l'économie de temps, réalisée par la facilité des efforts faits avec goût au moment favorable de l'équilibre des forces que chacun seul sait sentir et apprécier. Ainsi l'efficacité du travail scolaire est accrue dans toutes les disciplines, c'est manifeste, car le travail fait volontairement parce qu'il satisfait les tendances, exerce les facultés ne rebute jamais même quand il est aride, dès que l'esprit aperçoit l'utilisation prochaine, il ne cherche plus à emmagasiner indifféremment, comme s'il enfouissait des trésors fatalement improductifs. L'enfant qui accepte avec curiosité, cet appétit intellectuel assimilé avec joie sans laisser s'implanter des erreurs ou se produire des lacunes qui rendent impossibles ou dérisoires les acquisitions futures. Et c'est cette culture librement acceptée qui ouvre les esprits comme les appétits, autant après la conquête des diplômes garantissant ainsi le meilleur rendement social futur.

Dépenser moins pour acquérir davantage, n'est-ce pas un programme assez enviable pour que tous les éducateurs veuillent bientôt l'adopter.

Mlle BLANC,

Professeur au Collège de Pontoise.

Chronique Française

Gradation et graduation des difficultés

Dans « La pratique de l'École active » Ferrière nous indique les six problèmes qu'il conviendrait de résoudre pour établir la technique de l'École active. Qu'y a-t-il de fait à ce sujet ?

Le deuxième des problèmes envisagés par Ferrière était ainsi posé par lui : « Il convient d'établir expérimentalement les étapes que suit l'esprit pour acquérir les connaissances dans ce que l'on convient d'appeler les « branches » de l'enseignement. »

Les lecteurs de cette Revue peuvent croire que c'est chose faite et bien faite à Winnetka (voir les nos de : janvier 1935, août-septembre 1930, et surtout de novembre 1931 et décembre 1931). C'est aussi l'avis de R. Duthil qui, étudiant « L'Individualisation de l'Enseignement : Le Calcul » dans l'École Libératrice des 9 et 30 janvier 1932, nous décrit minutieusement la technique employée et paraît croire qu'il nous suffirait d'adapter à nos besoins les livrets de calcul de « Winnetka. »

À lire cette description nous pensâmes que l'on exagérât le travail mécanique, nous rappelâmes alors l'opinion de Dewey à ce sujet (Comment nous pensons, pp. 75, 76, 77), en ajoutant cette autre critique : « nous croyons mauvaise la méthode qui consiste à faire d'abord acquérir des mécanismes aux enfants, puis à leur proposer des problèmes d'application. C'est par les problèmes qu'il faut commencer, si l'on veut que l'acquisition des mécanismes ait une signification. » (L'École Libératrice, 13 février 1932). Nous ne condamnons pas, en effet, tout travail mécanique, mais nous voulons qu'un tel exercice de perfectionnement soit motivé.

De son côté, Freinet écrivait : « ...personnellement, nous n'approuvons pas la technique de Winnetka, pas plus en ce qui concerne la lecture que pour le calcul. »

« En toutes ces réalisations, l'esprit américain s'affirme dans toute sa crudité : aller vite, économiser du temps, tayloriser, doter l'esprit en être péniblement affecté, dans l'espoir que l'individu, en possession le plus tôt possible d'instruments de travail, puisse ensuite s'élever librement. » (L'Imprimerie à l'École, février 1932). Nous ne citerons pas les autres critiques de Freinet qui sont semblables à celles que nous avons faites. Si nous en jugeons aussi par quelques articles de l'Imprimerie à l'École, nous sommes en France, quelques Pédagogues qui pensons que les spécialistes de Winnetka ont bien vu le but mais l'ont imparfaitement atteint.

Dans un cours de calcul, publié par l'École Libératrice (1931-1932), et dans l'Éducateur Prolétaire (décembre 1932), nous avons fourni quelques renseignements sur la graduation des difficultés en calcul.

Il ne faut pas d'ailleurs que ce souci de la graduation nous fasse oublier la fonction globalisante. F. Dubois le rappelle aux lecteurs de *Vers l'École active* (décembre 1932) : « Vous croyez faciliter sa besogne en lui donnant la pâte par petites gorgées, vous l'énervez — ce n'est pas toujours visible, mais c'est réel — car vous laissez sans emploi cette main vigoureuse et singulièrement prenante qu'est la fonction globale. »

..

Organisation pédagogique des écoles

L'organisation officielle — la pédagogie sociale — l'influence de la méthode Decroly — le travail collectif et le travail individuel — le livre à l'école.

L'organisation pédagogique des écoles publiques n'a pas cessé de préoccuper les pédagogues.

Il y a à cela de multiples raisons.

D'abord l'organisation officielle ne convient pas — surtout à cause de son horaire — aux écoles à classe unique et le Conseil National du Syndicat National des Instituteurs dans ses réunions des 29 et 30 décembre 1932, s'est efforcé de préciser les réformes à accomplir. (L'École Libératrice, 14 janvier 1933.)

Parmi les réformes souhaitées se trouvait la gémination des classes pour laquelle satisfaction a été obtenue — au moins partiellement — depuis. Désormais, le Ministre pourra autoriser la transformation des deux écoles spéciales d'une commune en une école mixte à une ou deux classes. Quoique l'on en ait dit c'est un léger succès pour la coéducation.

Ce succès ne va pas sans une contre partie : de deux écoles on pourra n'en faire qu'une. La chose est d'autant plus à craindre que la situation financière qui est mauvaise ne permet pas, nous dit-on, de faire toutes les créations de postes utiles. Il n'en manque pas : des jeunes gens qui viennent de sortir de l'École normale se voient confier cinquante enfants de cinq à treize ans — c'est le cas de notre plus proche voisin. — On comprend sans peine les inconvénients pédagogiques de ces classes surpeuplées. « Aujourd'hui encore, écrit M. P.-H. Gay, bon nombre de chercheurs et de novateurs, ayant en vue l'enfant, ses besoins et ses goûts, font abstraction de la classe. Ils se procurent ainsi beaucoup de commodité pour railler, maudire et combattre mes pratiques scolaires et se donnent le champ libre pour leurs brillantes audaces réformatrices. » « Nul, conclut-il, ne doit méconnaître la psychologie de l'enfant, nul ne le peut sans dommage : mais elle ne nous présente qu'un aspect et le moins impérieux de la réalité scolaire, sur laquelle nous avons à travailler. Il y a aussi l'esprit du groupe, l'influence du nombre, tous ces faits d'ordre collectif, qui, par leur constance donnent lieu à ce qu'on pourrait aussi bien appeler la *physique de la classe*, que sa psychologie... » (Manuel Général, 14 janvier 1933.) Accordons à M. Gay ce fait indéniable que nous, les maîtres des écoles publiques, nous sommes bien obligés de tenir compte du nombre, de nous adapter à une situation regrettable, mais ajoutons aussitôt que cette adaptation n'est qu'un pis aller : notre idéal n'est pas l'adaptation de l'enfant à la classe, mais l'adaptation des classes aux enfants. Nous disons intentionnellement « aux enfants » car nous voulons tenir compte de la psychologie collective : ce ne sont pas les novateurs qui la négligent mais M. Gay lui-même comme nous allons le montrer plus loin à propos du travail par équipes.

Que les pédagogues novateurs tiennent compte du milieu, nous est prouvé une fois de plus par une « Introduction à la Pédagogie sociale » de R. Jadot. Opposant à la journée d'un enfant d'aujourd'hui à celle d'un enfant il y a vingt-cinq ans, le pédagogue belge nous montre le premier plongé et « replongé dans un monde vibrant, riche d'impressions multiformes, qui se succèdent, se superposent, ou s'opposent dans la discordance ou le chaos. » (L'École Libératrice, 12 novembre 1932) : « l'enfant d'autrefois appréhendait vivement un monde plus pauvre ; l'enfant d'aujourd'hui saisit infiniment moins, et moins profondément un monde plus riche... il faut chercher

les remèdes dans ce que nous croyons être le mal lui-même. » (L'École Libératrice, 19 novembre 1932). La pédagogie nouvelle devra « faire prédominer dans la formation mentale la pensée « discriminative », la faculté de discernement, pour que l'enfant et l'homme soient à même de distinguer rapidement l'essentiel de l'accessoire ; l'important du détail, le permanent de l'accidentel. » (L'École Libératrice, 26 novembre 1932).

De nombreux articles ont été consacrés à la méthode Decroly, citons d'abord celui de M. Mauguin, inspecteur primaire : « Un essai d'application de la méthode Decroly dans une école mixte à classe unique. » (École et Vie, 19 mars 1932). « Une étude sérieuse des ouvrages du D^r Decroly et de Ferrière amène à penser que l'adaptation de leur méthode à l'école mixte rurale pourrait être intéressante, par l'introduction dans ces écoles d'une activité accrue, plus libre et parlant plus fructueuse », écrit d'abord M. Mauguin qui expose ensuite brièvement les principes, l'emploi du temps, la méthode dans son application et les résultats obtenus. La valeur moyenne de ces résultats, dit-il, « est au moins égale à celle des travaux d'une école ordinaire. Et surtout, il faut considérer le profit particulier que les enfants retirent d'une telle méthode d'enseignement : profit qui se résume dans le bénéfice d'une aptitude plus grande à s'instruire par soi-même, dans l'acquisition d'un esprit curieux, éveillé, critique ; somme toute, dans un développement supérieur de la personnalité de chacun, cette personnalité ne subissant plus de fâcheuses entraves. » Enfin, M. Mauguin indique les conditions du succès : « Pour donner tous ses résultats, une telle méthode exige une documentation relativement considérable, des ouvrages de tout genre... Il y faut aussi des instituteurs intelligents, cultivés, ne craignant pas leurs peines... Elle exige de l'autorité, une autorité qui puise sa force exclusivement dans la supériorité intellectuelle. Elle exige enfin une vraie jeunesse de caractère, une sorte d'aptitude à vibrer devant les choses comme les enfants eux-mêmes. »

L'étude de M. Mauguin a été suivie de quelques critiques théoriques (École et Vie, 23 avril et 7 mai 1932). Ces critiques nous prouvent surtout qu'en un article de trois pages on ne peut donner une idée précise de ce qu'est la méthode Decroly, par exemple Jean-Pierre parlant des petits écrit : « Il semble qu'on ait oublié pour eux les exercices de dessin » et A. Béral déclare que la méthode risque de n'être active que pour le maître.

Nous trouvons des renseignements sur cette méthode non seulement dans des ouvrages cités précédemment dans cette Revue, mais encore dans une conférence de Mlle Hamaidé (L'Éducation, novembre 1932). Cette conférence nous apporte d'utiles précisions en ce qui concerne le personnel enseignant : pour l'application de la méthode Decroly, les scientifiques conviennent mieux que les littéraires. « Quand nous arrivons au moment des examens, dit Mlle Hamaidé, nous nous adressons toujours aux directrices d'écoles normales en leur demandant des jeunes filles qui ont surtout de l'initiative, qui aiment le travail, qui s'intéressent aux enfants.

Nous ne demandons jamais les premières avec les diplômés les meilleurs, parce que généralement nous avons constaté que ce sont précisément

celles-là qui nous donnaient le moins de satisfaction ». En France, Mlle Hamaidé n'aurait pas différemment. A côté du problème de la formation des maîtres qui a déjà donné lieu à de nombreuses discussions, il existe celui de la sélection des futurs éducateurs, non moins important, mais dont on s'est fort peu préoccupé jusqu'à ce jour.

Si M. Gay lisait Vers l'École active et avait eu connaissance des articles que F. Dubois consacre à la Méthode Decroly il ne supposerait pas que la pédagogie des novateurs est de la pédagogie en chambre, sans souci des réalités. « La méthode Decroly dans les écoles rurales en Belgique » est un récit des efforts entrepris et des difficultés rencontrées dans le canton de Nivelles. Fort heureusement F. Dubois ne cache pas ces difficultés : les fautes qu'il signale, les critiques qu'il ne manque pas de noter, constitueront une excellente leçon pour ceux qui voudront tenter des efforts analogues « avec les programmes imposés et les obligations actuelles ». Il s'agit d'un essai qui a duré quatre ans et qui se continue, le long récit de F. Dubois est par suite plein d'enseignements. L'essentiel de la méthode Decroly est pour lui le centre d'intérêt, mais bien entendu le véritable, celui qui tient compte du milieu et de la diversité des ressources pédagogiques comme aussi de l'actualité. « Nous ne sommes jamais esclaves de notre centre, dit F. Dubois. Toute actualité qui s'impose est instantanément admise puisqu'elle devient plus intéressante que notre centre qui n'est plus, à ce moment, un centre d'intérêt, mais apparaît comme un centre ennuyeux. Nous y reviendrons demain, après-demain, dans huit jours, dans une quinzaine, quand le centre imprévu aura été exploité ». (Vers l'École Active, sept. 1932).

Nous avons parlé d'un article que M. Gay consacre au « travail par équipes ». Cet article déjà ancien (Manuel Général, 16 avril 1932), comme tous les articles de ce pédagogue, nous offre, à côté d'excellentes choses, des critiques qui ne sont nullement fondées parce que M. Gay n'a pas approfondi ce qu'il condamne. A le lire, il semble que le travail par équipes soit une organisation destinée à rendre licite la paresse de certains élèves. « Quand les élèves, ajoute-t-il, font un travail en commun, le résultat, quel qu'il soit, n'a pas en lui-même sa valeur : la solution du problème avait été dès longtemps trouvée et la littérature n'est pas enrichie par un modeste essai d'écoliers. Seul a un prix le progrès intellectuel de chacun des coopérateurs et justement le maître s'est retiré le moyen de l'assurer et de le contrôler ». Tout ceci est fort exact et nous-même, à propos des problèmes, avons écrit dans l'École Libératrice : « Ce qui est le plus important et qui ne se voit pas c'est le travail qui se fait dans l'esprit de l'enfant » et c'est justement pour cela que nous voudrions individualiser l'enseignement du calcul. En attaquant le travail d'équipe, M. Gay semble croire que les novateurs veulent faire de ce travail une panacée universelle. C'est l'école traditionnelle qui au rebours de tout bon sens fait du calcul par équipes. Nous ne voulons pas dire par là que les novateurs n'emploient jamais la méthode du travail collectif pour l'enseignement du calcul, mais cet emploi ne peut être que rare et il ne peut en tout cas s'agir de faire faire à tous le même travail : un problème complexe peut être divisé en petits problèmes simples de diffi-

culté variable que peuvent se partager les équi-piers ; sans doute l'un de ces problèmes dérivés pourra-t-il être effectué par plusieurs, pour être plus certain de trouver une réponse exacte, comme moyen de vérification, dirons-nous. La copie et la fraude ne sont à craindre que lorsque l'or. impose à un enfant des travaux qui ne l'intéressent pas ou qui ne sont pas à sa portée et c'est un fait bien connu de tous ceux qui ont observé les enfants : lorsqu'ils se livrent à une occupation qui les intéresse ils n'aiment pas qu'on les aide.

Si, au rebours de ce que croit M. Gay, les novateurs veulent surtout individualiser l'enseignement du calcul il n'en est pas de même en ce qui concerne l'enseignement de la rédaction, mais il y a la manière et celle qu'expose Alziary dans l'Imprimerie à l'École de mars 1932 ne mérite vraiment pas des critiques que M. Gay adresse au travail par équipes. Ce pédagogue erre encore lorsqu'il paraît croire que c'est par l'activité individuelle que l'enfant pourra développer sa personnalité. Ce faisant, il oublie que la personnalité de chaque individu se développe non pas en vase clos mais grâce à la vie sociale. Que ceux qui en doutent encore se reportent aux travaux de Blondel, de Piaget, etc., qu'ils lisent attentivement les numéros les plus récents de cette revue. Dans l'École et la Vie (26 nov. 1932), M. Hertel nous montre comment il utilise l'émulation des groupes « pour obtenir une bonne fréquentation scolaire ». Ceci n'étonnerait pas les pédagogues soviétiques qui depuis quelques années usent largement de cette émulation collective comme d'un stimulant au travail.

Dans La Nouvelle Education (juin 1932), Mme Gaillard a donné une bonne étude sur « L'introduction de la méthode active à l'école traditionnelle ». Comme F. Dubois, Mme Gaillard a le grand mérite de ne pas mettre les fautes commises sous le boisseau. Dans cet article, nous trouvons aussi un exemple de travail d'équipe en calcul.

Ce travail d'équipe ne doit pas nous faire oublier le travail individuel. A l'école il y a place et moment pour les deux.

Pour réaliser l'individualisation de l'enseignement, l'école sur mesure, il est d'abord nécessaire de connaître les enfants aussi bien que possible ; il faut ensuite que les maîtres aient pour eux et pour leurs élèves des instruments de travail (matériel, livres, etc) bien adaptés au but poursuivi.

En ce qui concerne la connaissance des élèves, il est certain, comme l'indique E. Jauffat dans l'École et la Vie (22 oct. 32), que les maîtres des écoles à classe unique, des écoles de campagne, sont mieux placés que ceux des écoles de ville où les élèves changent souvent de maître chaque année.

Dans les écoles de ville les maîtres devraient sans nul doute, ne pas négliger l'emploi des tests. Le

Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (janvier 1933) contient une bonne bibliographie de la question. Nous pouvons signaler également les articles de G. Palmade (L'École et la Vie, 12 nov. 32) ; Tests d'intelligence, et de M. François (L'École Libératrice, 31 déc. 1932 et 11 février 1933), La Méthode des Tests.

Parmi les instruments de travail il faut d'abord citer les livres. Dans un intéressant article de l'École et la Vie (17 décembre 1932), H. Germouty s'efforce de nous présenter « L'évolution des livres scolaires depuis un siècle ». Tout ce que dit M. Germouty est exact : nos manuels sont aujourd'hui mieux adaptés aux enfants, mieux imprimés, mieux illustrés surtout. Cependant, M. Germouty ne dit mot de quelques tendances actuelles qui nous paraissent importantes. D'abord quelques ouvrages commencent à s'inspirer d'une pédagogie dynamique, c'est le cas par exemple des Géographies les plus récentes ; autrefois, par exemple, on définissait le golfe ; plus tard on le décrit et on le figura par des gravures ; maintenant on le montre naissant de l'action de la mer sur les côtes. Ensuite, la pédagogie sociale, les idées de Dewey sur les programmes, etc., ont eu une influence certaine, quoique faible encore, sur un certain nombre de manuels (Histoire de Vogt, etc.). Enfin, il faut noter l'apparition des livres et des fiches de travail, la lutte de Freinet contre les manuels.

Dans l'École Libératrice (12 nov. 32), Lhotte consacre un intéressant article à « L'Emploi du Livre ». C'est du manuel qu'il s'agit. Moins radical que Freinet, Lhotte ne songe pas à le supprimer, il pense seulement à l'améliorer : « nos manuels sont, dit-il, surtout établis pour la commodité du maître ». Enfin il nous donne d'utiles conseils sur son emploi.

Dans La Nouvelle Education (déc. 1932) nous trouvons ces quelques lignes du Dr S. Isaacs : « Tant que nous nous basons sur la lecture pour instruire les enfants, nous pouvons en grouper des masses ayant des dons différents sans nous apercevoir à quel point nous leur faisons perdre leur temps. Mais dès que nous comprenons que ce qui éduque les enfants c'est ce qu'ils font et ce qu'ils disent, et dès que nous les encourageons dans cette voie, nous nous trouvons confondus par toutes les différences, qui existent entre un enfant et un autre ».

..

Questions de morale et d'éducation

Ces questions ne tiennent souvent qu'une toute petite place dans la presse pédagogique, cependant depuis quelques mois des ouvrages ou des écrits de Bergson, de Bayet, de Piaget, etc., nous ont valu quelques études intéressantes dont nous parlerons dans notre prochaine chronique.

E. DELAUNAY.

Lettre du Bureau du Groupe Français d'Éducation Nouvelle à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale

Restant dans les « régions sereines de l'éducation et du progrès pédagogique et humain », le bureau du Groupe français d'Éducation Nouvelle a estimé qu'il ne pouvait demeurer indifférent aux menaces que contenaient, pour les pédagogues

novateurs, les poursuites intentées contre M. Freinet par l'administration de l'Éducation Nationale. Il a, entre autres démarches, adressé à M. le Ministre la lettre ci-dessous, dont le texte intéressera sans doute nos lecteurs.

Monsieur le Ministre,

Au nom du Groupe Français d'Éducation nouvelle, son Bureau a l'honneur d'attirer votre attention sur les graves préjudices qu'infligeraient à la cause de l'éducation et au bon renom de la France les sanctions dont est menacé l'instituteur Freinet.

Le Groupe Français d'Éducation nouvelle a été successivement présidé par le Pr. Fauconnet de la Sorbonne, par le Pr. Langevin, du Collège de France, par le Pr. Piéron, du Collège de France et enfin par le Docteur Wallon, chargé de cours à la Sorbonne. Il représente en France une Ligue dont l'action s'exerce dans tous les pays du monde avec une vigueur qu'atteste le succès croissant de ses congrès mondiaux. Le dernier a été organisé à Nice par le groupe français en août 1932 ; 52 nations y étaient représentées ; 1.800 congressistes y assistaient. Son éclat a été rehaussé par votre présence et par votre participation à quelques-unes de ses séances.

Il est malheureusement difficile de contester que dans les voies de l'éducation nouvelle et des innovations pédagogiques, la France fait trop souvent figure de retardataire. S'il plaît aux Français de constater que certaines des méthodes qui nous reviennent après avoir fait fortune à l'étranger, ont eu leur premier germe en France, c'est là, précisément un fait qu'il serait urgent de prendre en sérieuse considération. L'École publique est, en effet, trop fortement hiérarchisée, trop étroitement soumise à des programmes et à des méthodes uniformes pour laisser beaucoup de place aux essais et aux innovations. Les écoles privées, celles du moins qui prennent à tâche de rénover l'éducation, tiennent une place beaucoup trop réduite dans l'ensemble de l'Éducation nationale pour y exercer une influence tant soit peu décisive.

Quelle n'a donc pas été notre joie et notre fierté de constater qu'au Congrès de Nice, un des plus gros succès était obtenu par une méthode ayant pris naissance en France, dans l'enseignement public et due à un instituteur qui exerce dans un petit village à quelques kilomètres seulement de Nice, l'instituteur Freinet ! Mais quelle n'a pas été notre tristesse et notre confusion, trois mois seulement après ce Congrès, de voir cet instituteur et cette méthode vilipendés et dénoncés par des journaux que leur gros tirage ou leurs prétentions risquent de faire prendre à l'étranger, comme les représentants les plus authentiques de l'opinion nationale !

Il ne nous appartient pas de rechercher si l'école de Saint-Paul est toujours dans le même état de délabrement sordide où l'ont trouvée, en août dernier, les 200 congressistes français et étrangers qui ont voulu aller voir les lieux où était née la méthode de « l'imprimerie à l'école ». La Nativité dans une étable. Nous ne voulons pas demander s'il est vrai que des affiches anonymes et placardées pendant la nuit ont pu impudiquement tenter d'ameuter, à l'aide de fausses allégations, contre l'instituteur de Saint-Paul, ses propres élèves et la population ; ni s'il est vrai que l'autorité municipale et ses agents, dont le rôle est de contrôler et d'assurer la fréquentation scolaire, se sont employés au contraire à faire violer la loi.

C'est dans les régions plus sereines de l'éducation, du progrès pédagogique et humain que nous voulons rester.

Pour bien mettre en évidence ce que représente l'introduction de l'imprimerie à l'école, il n'est pas inutile de rappeler le pas décisif que représente l'apparition de l'imprimerie dans le monde. Avec la divulgation des idées et des connaissances, c'est leur confrontation qui devient possible ; c'est l'occasion de les discuter, de les critiquer, non seulement entre les élites, mais virtuellement entre tous les hommes, qui surgit ; et c'est en même temps la purification des imaginations troubles. Car l'imprimerie n'a-t-elle pas eu très vite fait d'exorciser la conscience et la sensibilité populaires des monstres qui la hantaient et qui menaient, à travers terreurs et scandales, de misérables créatures aux procès de sorcellerie et aux bûchers ?

Sans doute, par une sorte de choc en retour, il peut arriver que la masse actuelle de la chose imprimée oppresse et opprime l'enfant ; qu'il ait tendance à s'en détourner comme d'abstractions difficiles et sans vie, comme d'une sorte de tradition figée, pédantesque et autoritaire ; ou encore qu'à lire certains journaux ou des affiches comme celles dont se sont couverts récemment les murs de Saint-Paul, il contracte, avec le dégoût ou le goût du mensonge, une sorte d'incurable scepticisme.

Par une intuition de grand éducateur, Freinet, en introduisant l'imprimerie à l'école, a su lui rendre sa signification, sa vie, son éminente dignité. Mais c'est parce qu'il n'en a pas fait un simple moyen de perfectionner la dextérité manuelle, l'orthographe, la connaissance de la syntaxe et de la grammaire. C'est parce qu'il l'a donnée à l'enfant comme un moyen de divulguer ses connaissances et ses idées, de les faire connaître à d'autres enfants que ceux de son village et de les confronter avec celles d'enfants qui vivent un peu partout sur la surface du monde. Et c'est aussi parce qu'en lui donnant ce moyen d'expression publique, il ne l'a pas obligé à refouler les penchants et peut-être les monstres qui viennent affleurer aux limites de sa conscience, après avoir hanté ses moments de solitude, ses rêves ou sa conduite. C'est parce qu'au contraire, il lui a donné ce moyen d'expression comme une raison de traduire tout ce qui peut le pousser ou le tourmenter au grand jour du contrôle public, où les tendances antisociales n'ont guère de survie.

Parler à cette occasion de Psychanalyse et de Freudisme, c'est un véritable abus. Nous n'avons pas ici à prononcer de jugement pour ou contre la Psychanalyse. A la Psychanalyse, Freinet n'a emprunté ni ses techniques, ni ses doctrines. Il s'est borné à rendre possible l'entière sincérité de l'enfant vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis de ses pairs, à faire qu'en se connaissant et en se faisant connaître, il se libère des occultes influences qui deviennent invisibles sitôt qu'elles sont avouées.

Une condamnation ne peut plus enrayer le progrès de l'imprimerie à l'école, dont l'utilité est actuellement reconnue par beaucoup trop d'éducateurs. Les attaques dont Freinet vient d'être l'objet ont divulgué, auprès de tous, les emplois de sa méthode qu'il s'agissait d'interdire, et

rien ne pourra plus faire qu'un éducateur soucieux de la véritable éducation ne l'emploi désormais de la sorte. Mais paraître prohiber cet emploi aurait l'inconvénient grave de lui donner quelque chose de clandestin ou de fanatique, ce qui risquerait d'en altérer l'esprit essentiel, qui est un esprit de large humanité et de libération morale.

C'est pourquoi le Groupe d'Éducation nouvelle en se rangeant aux côtés de Freinet, émet l'espoir que le Ministre de l'Éducation Nationale ne voudra pas frapper, comme ils l'ont été trop souvent en France, un pédagogue novateur, ni contribuer ainsi à obscurcir la signification d'une méthode qui tend essentiellement à humaniser l'enfance.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de notre haute considération.

Le président d'honneur :

Langevin,

Professeur au Collège de France.

Les vice-présidents,

M. Fauconnet,

Profes. à la Sorbonne

M. H. Piéron,

Profes. au Collège de France.

M. Bertier, vice-président, n'a pas cru pouvoir joindre sa signature à celles de tous les autres membres du Bureau.

Le Président,

D^r Wallon,

Profes. à la Sorbonne

La Trésorière,

liauser.

La Secrétaire,

E. Flayol.

Communications

Une Section Tchécoslovaque

M. Al. Vanura, président de la Société pédagogique Coménins, de Prague, et M. le D^r Boh-Rak, secrétaire, nous informe que la Tchécoslovaquie va posséder désormais sa section nationale de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. En 1929, lors des conférences de M. Ad. Ferrière, à Prague, M. le D^r Ogoun, alors secrétaire de la Société pédagogique Coménins, avait entrepris de grouper les principales associations d'instituteurs et de professeurs du pays. Il s'attacha à cette tâche avec l'énergie d'un apôtre. Enfin, en décembre 1931, le succès couronna ces efforts et des dé-

légués des principales associations pédagogiques décidèrent la constitution de la section.

Nous souhaitons plein succès aux courageux novateurs tchécoslovaques. De nos jours, si la témérité est un mal, la routine est plus dangereuse encore. Quand tout le monde marche autour de soi, s'arrêter équivaut à reculer. S'appuyer fermement sur la science de l'enfance et éliminer les poids morts du passé — tout en conservant précieusement ce qu'il y a de vivant et le fécond dans la tradition, — voilà, de nos jours, les conditions à remplir pour réussir, dans cette tâche grande entre toutes, de préparer l'enfant à jouer son rôle d'Homme.

Nouvelles Diverses

La T. S. F. et l'École active

L'École ancien style utilise la T. S. F. et le cinéma selon sa tradition séculaire : la « leçon », en y mêlant, de-ci de là, la note comique. Et ceci suffit pour que les adversaires de l'École nouvelle — ceux qui confondent l'École active et l'École « amusante », — les Georges Duhamel, les Alain, les Maurras, s'en prennent à l'École dite nouvelle ! Dans la revue *Vers l'École active*, notre ami Fernand Dubois, qui, d'habitude, n'y va pas de main morte dans ses critiques, les raille doucement. Il a raison. Ils ne savent ce qu'ils font. Pourtant, ils auraient tort de ne pas l'écouter. À l'avenir, ils ne seraient plus innocents. Ils sauraient ce qu'ils font ; savoir : du mal. Oui. Du mal à l'École active vraie, fondée sur la science et visant à accroître la capacité à l'effort librement voulu, la discipline de soi et la coordination des idées, sous l'égide de la raison !

L'École active utilise la T. S. F. pour susciter l'effort. Effort de recherches documentaires en matière de folklore (Fernand Dubois a consacré à ce sujet de charmants articles et donné à la radio des causeries tout émaillées de citations de

mots d'enfants, fragments de comptes rendus qu'il a reçus) ; effort de mise en commun des documents recueillis ; effort de rédaction pittoresque, vivante, piquante ; effort de choix, de critique, donc de perfectionnement. Mille sujets se présentent, où l'imagination enfantine, canalisée, se jette sur les occasions de s'instruire et d'instruire les autres. Après la correspondance interscolaire limitée, après l'imprimerie à l'École, déjà plus longuement répandue, voici la T. S. F. qui entre dans le jeu, avec ses possibilités illimitées. Quand la verve d'un Fernand Dubois s'en mêle, il y a de quoi se réjouir !

À la bonne heure ! Tous aux écoutes !

Ad. F.

Sujet de la prochaine émission de travaux d'élèves

« N'existe-t-il pas, dans votre localité, un endroit pittoresque : quartier populaire, château, vieille ferme, ruines, lieu-dit, chapelle, monument, source, grotte, site agreste... auquel s'at-

tache une coutume, une légende... ou qui donne lieu à des réjouissances, pèlerinage, visites d'étrangers...

« *Décrivez, racontez et envoyez-nous votre texte* ».

« Efforcez-vous de donner l'essentiel, le détail qui fait vivre, le trait original qui fixe l'intérêt, le souvenir *personnel* qui frappe l'imagination, la note émouvante ou gaie qui relie... »

« Un travail par classe suffirait. Il devrait être choisi, de *commun accord*, après confrontation des textes et discussion. Le cas échéant, la relation retenue pourrait être complétée par une idée, une expression, une image trouvée dans une autre, de manière à constituer l'œuvre collective d'un groupe ou d'une division.

« Il faudrait aussi penser à la notion *géographique, historique*, ou même *scientifique* que ce travail mettrait en évidence ou rappellerait, de façon à instruire, en les captivant, tous les auditeurs belges ou étrangers.

« Evitez soigneusement les *longueurs, les clichés* et les *hors-d'œuvre*, mais ne craignez pas d'illustrer ou de faire illustrer par un condisciple, votre court récit ».

Fernand DUBOIS,
206, avenue des-7-Bonniers,
Forest-Bruxelles.

**

Cours de Vacances

Les cours de vacances de l'Ecole Hellerau-Laxembourg (gymnastique rythmique, danse, enseignement pratique de la musique) commenceront dès le 1^{er} juin. Quatre cours (d'une durée de trois à quatre semaines) fonctionneront en juin, juillet et août. Ces cours s'adresseront séparément aux groupes d'auditeurs divisés en débutants et élèves déjà avancés (gymnastes, danseurs, musiciens, éducateurs scolaires et professeurs de jardins d'enfants). Cours supplémentaires (rythmique de Kurl Orff, fabrication de flûtes de bambou, dessin de costumes). Conférences (psychologie, pédagogie, histoire du théâtre, littérature musicale, chorégraphique).

Groupe technique (application de la rythmique aux jardins d'enfants et aux anormaux).

En juillet et août auront lieu des cours pour enfants.

Cours en anglais, du 17 juillet au 13 août, sous les auspices de l'Institut Austro-américain.

Pour renseignements complémentaires, s'adresser au secrétariat de l'Ecole, Château Laxembourg (près Vienne) Autriche.

Nous apprenons que l'Ecole Hellerau est invitée à exécuter les danses et scènes chorales aux représentations données au théâtre grec de Syracuse (Iphigénie en Tauride d'Euripide, et Les Trachiniennes de Sophocle) par l'Institut pour le drame classique créé par le gouvernement italien.

**

Les Vacances de la Jeunesse et l'Amitié internationale

EN FRANCE. — Les colonies bien connues de *Thonon* et de *Saint-Claude* — toutes deux à proximité de Genève et de la S. D. N. — s'ouvriront à nouveau pour 2 ou 3 semaines en août prochain aux jeunes filles de toutes nations de 18 à 30 ans environ.

Pour donner satisfaction à des désirs maintes fois exprimés, une colonie semblable va s'organiser à *Boulogne-sur-Mer*, pour les jeunes gens, et elle réunira pendant tout le mois d'août, Français, Anglais, Allemands, etc..., grâce au dévouement de M. Talbot, principal du Collège Mariette.

Prix de la semaine, selon les colonies : 140, 150 et 189 francs.

EN ANGLETERRE. — Comme l'an dernier, l'International Friendship League organise pour le mois d'août, dans l'Angleterre méridionale, une dizaine de camps destinés aux jeunes gens des deux sexes. Un autre sera spécialement réservé aux jeunes filles. Ces camps, qui ont eu grand succès et dont l'aménagement se perfectionne, recevront leurs jeunes hôtes au prix de 120 francs par semaine.

Pour plus amples renseignements, s'adresser à Mme O. Laguerre, 8, rue J.-Boyceau, Versailles, en joignant un timbre pour la réponse.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Jean JAOUEN, M. S. **La Formation Sociale dans l'Enseignement Secondaire**. Ouvrage couronné par l'Académie d'Education et d'Entr'aide sociales. (Juivis, les Editions du Cerf, 1932, 1 vol. 13 x 19,5 cm. de 194 pages.

Nous avons eu beaucoup de plaisir et de profit à lire ce nouveau volume de la collection catholique « Les Sciences et l'Art de l'Education ». Signe des temps : le *self-government* recommandé dans les écoles confessionnelles, recommandé avec le *nihil obstat* du Supérieur général et cou-

ronné par l'Académie d'Education et d'Entr'aide Sociales qui avait mis ce sujet au concours ! L'auteur n'a eu, que peu de temps, dit-il, pour se documenter. Il y paraît à peine. Et quelle sûreté, quelle modération mêlée de fermeté dans les critiques et les conseils donnés. On serait tenté, s'il n'affirmait le contraire, de croire qu'il n'ignore rien de son sujet. Car, s'il ignore, semble-t-il, les riches études de P. Dumouchel : « La vie sociale de l'enfant et de l'adolescent » et « L'Education sociale de l'enfant » (*La revue pédagogique*, cf. ici même n° 16, juillet 1925, p. 22 et n° 22, sept. 1926, p. 131) et quelques autres études (ainsi Piaget dans le *Bulletin* du Bureau

International d'Éducation et la vaste enquête que celui-ci a instituée dans le monde entier), il prouve que son sujet lui est connu sous toutes ses faces par d'autres auteurs et par son expérience propre, sans doute.

Pour le R. P. Jaouen, le sens social est une aptitude à percevoir et à adopter promptement et comme d'instinct, dans une situation concrète, le parti qui sert effectivement le bien commun. C'est dire que seule la pratique enseigne la pratique. L'individualisme mal compris, la discipline non fondée en psychologie, voilà les obstacles. Savoir utiliser les études générales : littérature, histoire, philosophie ; recourir aux activités extra-scolaires, scoutisme, etc... ; suivre l'exemple de l'École des Roches où M. G. Bertier a perfectionné l'art de former des chefs ; mais préparer aussi des maîtres pour cette façon nouvelle d'enseigner la vie sociale, voilà l'essentiel.

Homme d'esprit ouvert, tolérant, large, perspicace, l'auteur est sûrement appelé à se faire un nom parmi les pionniers de l'éducation nouvelle catholique.

Ad. F.

Alice WIBLE, Docteur ès lettres. **Le latin et l'éducation des jeunes filles.** (Paris, Imprimerie « Je Sers », 1931, 1 vol. 15 x 22,5 cm, de 236 pages, en vente chez l'auteur, Genève, rue d'Ermenonville, 1.)

Ce livre, thèse de doctorat d'une Genevoise, est dédié à « à mes élèves, collègue Marie-José, Anvers, 1921-26 ». C'est dire qu'il est né de la pratique. Ces petites élèves avaient de 12 à 15 ans. Peu d'entre elles étoient des linguistes nées. Il fallait, comme on dit, les « pousser ». Mais la passivité, enveloppée et accrue par tout le poids de la routine scolaire, est une pâte qu'il n'est point facile de faire lever. Il fallut s'ingénier. Et c'est ici qu'apparait toute la différence entre les éducatrices à métier qui finissent par se résigner et celles dont l'enseignement est une vocation et qui sont douées d'intuition. Amorcez la volonté distraite des enfants par des jeux et concours, l'élayer par toute sorte d'enseignements voisins : histoire ancienne et histoire moderne, l'animer surtout par l'enthousiasme que l'on éprouve soi-même pour le sujet étudié, voilà le secret d'un bon enseignement et, du même coup, le gage du succès. Un jour, ce sera tâche aisée quand les pionniers auront frayé la voie et qu'on écouterà les psychologues. Aujourd'hui il faut quelque courage.

Au début, Mme Alice Wible partageait l'opinion des défaitistes : aussi peu de latin que possible et enseigné uniquement aux élèves les plus doués ! Une année après, elle voulait le latin obligatoire. La gymnastique mentale précise, bien appliquée, avait fait des miracles ; le latin s'était révélé outil de préapprentissage profitable aux autres branches, à la tenue mentale, à la formation même du caractère. Sans doute et a-t-il des méthodes anciennes mauvaises, d'autres toutefois sont excellentes et l'on n'a aucune raison de les abandonner », assure l'auteur. Son éclectisme fondé sur la pratique doit attirer l'attention des chercheurs impartiaux. Et quelle riche bibliographie ! L'article de Mme Thibert que nous avons donné (n° 14, janvier 1925, p. 6), n'y figure pas, mais Mme Wible la cite p. 151 et connaît ses jeux édu-

catifs. Ceux qu'elle-même propose et dont elle donne le détail témoignent d'une belle invention. Professeurs de latin, ne manquez pas de vous procurer cet ouvrage.

Ad. F.

J. A. POTY, **Esquisse d'une philosophie sociale** envisagée du point de vue de la science moderne. (Paris, Alcan, 1931, un vol. 12 x 19, de 132 pp., fr. fr. 12.)

La science moderne est essentiellement analytique et inductive. Sa méthode est légitime tant qu'il s'agit des sciences de la matière. Le procédé devient de moins en moins légitime, efficace et fécond quand il s'agit des sciences de l'esprit. Ici, il faudrait prendre pour point de départ l'unité de l'esprit, saisi dans son dynamisme, et descendre — si l'on peut dire — de déduction en déduction, dans la direction de la matière, je veux dire des conditions qui sont faites à tel individu donné, dans le cadre spatial et temporel où il vit et qui l'amènent à réagir afin de croître d'abord, puis se défendre. Toutes ses réactions sont fonction de cette intégrale à la fois intime et gigantesque — selon le point de vue auquel on se place — le Moi.

M. Poty, moniste et adepte de la théorie de l'Énergie vibratoire cosmique, a voulu partir de l'origine de l'Univers : « Ame, Bien et Mal, Libre arbitre, Dieu, la Création, l'Homme et sa place sur l'échelle des êtres », tels sont les titres des premiers chapitres. Les prémisses posées devaient entraîner des déductions, l'auteur les tire. Et voici la suite des titres : « La révélation, les religions, la famille, la société et l'autorité, la richesse et le droit de propriété, la constitution sociale et la constitution politique. » Comme on le devine, plus on s'éloigne de l'unité primordiale, plus l'écart se fait grand entre ce qui est et ce qui devrait être.

L'auteur ne se donne pas pour chrétien. Il faut admettre que la doctrine chrétienne ambiante l'a imbibé de son suc. Ou bien arrive-t-il réellement par pure déduction logique et sociologique, à des conclusions à peu près pareilles aux siennes ? Voyons. La souffrance, pour lui comme pour Emerson, est un signal d'alarme, la révélation que quelque chose ne joue pas comme il faudrait. Les lois de l'hérédité brouillent ici quelque peu l'idée que nous nous faisons de la justice universelle applicable à l'individu et établissent un lien de solidarité par la chair. Par ailleurs, l'auteur s'oppose à l'égalitarisme artificiel, car il y a des hommes qui ont des aptitudes plus complexes que d'autres et ceux-ci doivent pouvoir rendre à la société des services d'ordre supérieur. Au fond, tout est relatif. Entre les principes premiers, mais abstraits, et les individus multiples et divers, il doit y avoir des échelons, une hiérarchie. L'auteur l'admet, il n'en fournit pas la clef. L'imperfection relative des hommes en matière philosophique oblige, pense-t-il, à recourir à un système de symboles. Le meilleur est sans doute, pour les Occidentaux, le christianisme. Le Dieu Absolu est inaccessible. Il faut se contenter d'un Dieu bouche-trou, appelé à masquer l'ignorance de l'homme moyen en matière de transcendance.

Somme toute : Voltaire, édifiant pour le peuple la chapelle de Ferney.

Ad. F.

Emile BREHIER, Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. **Histoire de la Philosophie. Tome II, La Philosophie moderne, IV. Le XIX^e siècle après 1850. — Le XX^e siècle.** — Index général. (Paris, Alcan, 1932, 1 vol. 14 x 23 cm., pages 907 à 1184, prix : 25 fr.)

Cet ouvrage est le septième de la série. Les trois premiers, groupés sous le titre commun : « L'Antiquité et le Moyen-Age », ont étudié la période hellénique, la période hellénistique et romaine, le Moyen-Age et la Renaissance. Le tome II : « La Philosophie moderne » a déjà vu paraître trois fascicules : le XVII^e siècle, le XVIII^e siècle et le début du XIX^e siècle ; période des systèmes. Ce fascicule IV porte sur la seconde moitié du siècle dernier et le début de celui-ci : positivisme et néo-criticisme, Renan, Taine et Renouvier ; évolutionnisme et transformisme ; les courants d'idées au début du XX^e siècle : sciences, spiritualisme, sociologie, pragmatisme, idéalisme et réalisme dans leurs rapports avec la philosophie. Un index des noms cités, qui n'occupe pas moins de 38 pages (embrassant l'ouvrage entier) permet de se retrouver facilement. On regrette l'absence d'un index des matières groupées par mots-souches, tout au moins à titre de subdivisions parmi les citations des auteurs les plus fréquemment cités.

Il ne faut pas s'étonner de voir ici les philosophes français occuper une place que des étrangers trouveront démesurée. Ces derniers auraient-ils raison de formuler cette critique ? La France ne fut-elle pas de tout temps la terre édue de la raison ordonnée et synthétique ? D'ailleurs, M. Emile Brehier est loin de négliger la philosophie étrangère et ce n'est point sa faute si celle-ci le ramène sans cesse à la France où le vin généreux des terroirs créateurs se trouve filtré, clarifié, ordonné et subit une re-création qualitative. Ce règne de la qualité, de la clarté, apparaît comme la plus haute création, précisément parce qu'elle établit le lien entre l'intelligence et l'intelligible, entre la réalité multiple et la source et fin unique de toute réalité : la Raison une et universelle. « L'œuvre entière de M. Henri Delacroix, écrit en particulier l'auteur, p. 1138, vise à montrer qu'il est impossible d'interpréter une partie quelconque de la vie de l'esprit sans la rapporter au tout. » Voilà le grand fait central qui caractérise la pensée contemporaine et qui ouvre la porte à la philosophie de l'avenir.

Ad. F.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, 7^e.

Conférences sur l'Éducation Nouvelle

Le Groupe d'Études internationales organise à la Sorbonne, du 15 mai au 17 juin, une série de conférences. A la séance inaugurale, présidée par M. Langevin, ont pris la parole : M. le docteur Wallon, « Contre l'éducation de secte », et Mlle Flayol, « Le Congrès de Nice ».

Voici les titres et les dates des conférences sur l'Éducation Nouvelle.

Samedi 20 mai, à 17 h. : Mlle Flayol : Le Rapprochement international au Congrès de Nice ;

Lundi, 22 mai, à 16 h. 30 : M. Hubert : Quelques faits concrets sur l'activité de l'Enfant ;

Lundi, 1^{er} juin, à 15 h. 15 : M. Cousinet : Le Travail et l'Enseignement ;

Vendredi, 2 juin, à 17 h. 30 : Mme Jouenne : Les enseignements d'une coopérative scolaire ;

Samedi, 3 juin, à 17 h. : M. Delacotte : Le dessin dans l'éducation nouvelle ;

Samedi 17 juin, à 17 h. : Mme Guéritte : Le Rythme et la Musique dans l'éducation.

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme **Ragetti**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUTS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descocudres

de
l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O Decroly
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'Ecole Unique en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Etranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Etranger, 6 francs.

S'adresser : M. Weber, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ECOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)

Hess-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

La Nouvelle Education

Revue mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 15 fr. ; Etranger, 20 fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux : Paris 1502-69

LA MAISON des ENFANTS

(Jardin de 6.000 m)

A

SÈVRES

117, Rue de Brancas, 117

TÉLÉPHONE 0.565

Reçoit les Enfants à partir de 3 ans pour les éduquer et les instruire selon les principes de la Dottoressa Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM donnera tous renseignements 5, Avenue de Villiers, PARIS (Téléphone : Wagram 80-25)

" EDUCATION ET RYTHME "

Méthode JAKES-DALCROZE

-- RYTHMIQUE --

---- SOLFÈGE ----

Cours organisés

- IMPROVISATION -

- - PLASTIQUE - -

par un groupe de professeurs

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze

COURS dans différents quartiers de Paris

- 0, 14, 7, 18, 17^e Arrondissements -

Pour tous renseignements, s'adresser à
M^l E. TALANSIER, secrét^r
17, Rue Campagne 1^{re}, PARIS, (14^e)

Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

TIMBRES MUSICAUX AUROY

1 jeu de 8 timbres, joliment présenté, comprenant 1 octave 56 fr.

MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie enfantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. *Les objets sont lavables.* Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure 72 fr.

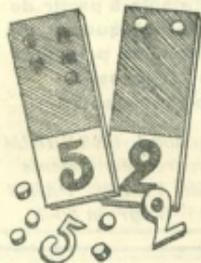
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

<input type="checkbox"/> Les Sociés Standard	12 50	<input type="checkbox"/> Les Volumes décroissants	10 »
<input type="checkbox"/> Les Baguettes Standard	5 »	<input type="checkbox"/> Les Formes et les Couleurs	5 50
<input type="checkbox"/> Les Bâtonnets inégaux	3 50	<input type="checkbox"/> Le Cône Vert	7 50
<input type="checkbox"/> Les Disques décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> La Pyramide rouge	7 50
<input type="checkbox"/> Les Carrés décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> Les Perles à calcul	10 »
<input type="checkbox"/> Les Triangles décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> Agrafes pour les Perles	1 50
<input type="checkbox"/> Brochure explicative	1 50		

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles... 30 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes..... 10 »
- Bouchons aux sections colorées..... les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines..... les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

Faciles à individualiser, les

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants anormaux.

METHODE DECROLY

Boîte n° 1..... 33 50 — Boîte n° 2..... 32 50

LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues