

FÉVRIER

1939

N° 144
18^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

SOMMAIRE

Pour la défense et la réalisation de la démocratie. Manifeste de la
Section anglaise de la ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.
ELSA-KHOLER. — La Sociologie de l'enfant, l'éducation sociale d'une
classe de garçons de 11 à 12 ans.
Pour la formation psychologique du corps enseignant.
De la valeur des biographies.
A travers la presse pédagogique française.
Revue de langue anglaise.
Publications du B. I. E. et de la S. D. N.
Chronique française.
Nouvelles diverses.

RÉDACTION :

Groupe Français d'Éducation Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5^e

ABONNEMENTS :

Éditions Bourrellier et C^{ie}
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6^e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{me} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{me} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

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

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

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'Education 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'indépen-
dance 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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

D^r H. WALLON

Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne aux Editions Bourrelier, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6^e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Pour la défense et la réalisation de la démocratie Manifeste de la Section anglaise de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Devant la situation critique de la vie internationale actuelle, le Conseil de la Section anglaise de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, représentant l'Education démocratique, se sent l'impérieux devoir de lancer un appel à ses membres.

Nous sommes convaincus que les valeurs morales que nous plaçons le plus haut et le genre d'éducation qui les cultive ne peuvent se développer que dans un ordre social vraiment démocratique. Nous reconnaissons que l'échec des démocraties (la nôtre y comprise) à réaliser la justice sociale et internationale a favorisé le fascisme et le nazisme et leur a livré des êtres humains cultivés et pacifiques.

(1) La Section américaine de la Ligue a lancé un manifeste de même inspiration.

Mais nous ne saurions nous en tenir à la constatation des facteurs qui ont rendu possibles ces régimes, nous nous sentons obligés de stigmatiser les philosophies anti-démocratiques et les méthodes adoptées par les gouvernements qui s'en inspirent.

Nous considérons avec horreur :

L'effort systématique pour développer parmi les jeunes une attitude d'intolérance envers les hommes appartenant à des races ou professant des opinions politiques ou une foi religieuse différentes des leurs ;

L'inégalité de l'éducation et des droits sociaux suivant le sexe, la race ou les croyances ;

Le fait d'imposer aux enfants une conception sociale totalitaire, militariste et nationaliste ;

La dissimulation ou le choix arbitraire des sources d'information, la déformation des faits dans un but de propagande ;

L'exploitation de la science et des arts en vue de fins purement nationalistes ;

La négation de la réalité objective et le refus aux artistes de la liberté de création ;

L'usage délibéré de la haine, de la peur et de la suspicion comme méthodes de gouvernement ;

L'encouragement donné à la cruauté par la persécution raciale et politique des soi-disant « ennemis de l'Etat » ;

La glorification de la guerre et du militarisme ;

La répudiation d'un point de vue international basé sur l'amitié et la coopération.

Que pouvons-nous faire en tant qu'éducateurs ?

Il nous faut lutter en faveur d'un système éducatif essentiellement démocratique ;

Diriger nos établissements d'enseignement de manière que l'idéal démocratique y soit réalisé dans la vie quotidienne ;

Par la coopération donnant à chacun le sens de sa responsabilité dans la bonne marche de l'ensemble et une part dans les décisions concernant la vie collective et la sienne propre,

Par l'habitude, que nous développerons, de l'indépendance de la pensée et de sa libre expression,

Par la préférence accordée dans nos méthodes pédagogiques à la discussion et à la persuasion sur l'autorité.

Quant au respect de la conscience individuelle, il doit être pour nous un principe intangible.

Une telle éducation n'est réalisable que dans le cadre d'une société démocratique; le sort de la Démocratie doit donc être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Ceux-ci sont en situation d'exercer une influence prépondérante sur l'opinion publique, en dehors de l'exercice de leur tâche professionnelle. Nous rappelons aux membres et aux amis de la Ligue que la foi démocratique doit leur inspirer une activité politique constructive, car les événements mondiaux ont démontré que la défense passive des principes démocratiques est impuissante à conserver et à étendre la Démocratie dans nos sociétés actuelles.

C'est pourquoi nous insistons auprès de tous ceux que l'éducation intéresse pour qu'ils usent de toute l'influence dont ils disposent pour orienter l'opinion publique vers la défense des principes démocratiques et la réalisation complète de l'idéal vers quoi ils tendent.

Nous leur recommandons tout spécialement :

D'organiser dans leurs milieux respectifs une étude approfondie du sens et de la réalisation de la Démocratie à l'École et dans la vie des collectivités ;

De chercher à déterminer jusqu'à quel point notre état social et notre système de gouvernement sont, en fait, réellement démocratiques ;

D'insister pour la réalisation plus rapide de l'égalité d'accès à l'éducation de tous les enfants, quelle que soit la situation sociale ou économique des parents ;

De travailler sans relâche à obtenir que tous les enfants soient placés dans les conditions d'alimentation, de logement, de santé et de travail en dehors desquelles les efforts éducatifs les plus généreux sont voués à l'échec ;

a) De s'astreindre à examiner les méthodes éducatives actuelles du point de vue de leur efficacité pratique ;

b) D'exercer un contrôle vigilant pour le maintien de nos libertés traditionnelles ;

c) De s'unir pour combattre activement toute méthode anti-démocratique ;
De susciter dans le pays toute initiative de nature à aider l'établissement de la justice internationale ;

De faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que la Démocratie devienne une réalité effective.

Janvier 1939.

La Sociologie de l'enfant

L'éducation sociale d'une classe de garçons de 11 à 12 ans

(*Expérience psychologique, sociologique et pédagogique*)

Par Elsa KOHLER,

Ancien Professeur à l'Institut de Pédagogie et au Lycée de jeunes filles de Vienne.

Ce qu'on appelle aujourd'hui, par convention, « école active », est un ensemble de théories et de pratiques visant à libérer la spontanéité créatrice de l'enfant, même dans son travail scolaire. Bien que préconisée par de très grands pédagogues, l'école active demande encore beaucoup de travail, j'oserais dire quelques générations d'analyse psychologique et critique.

Deux sortes d'activités se manifestent d'elles-mêmes au moment où l'on donne à un enfant la liberté de faire quelque chose à son choix : l'activité productrice et l'activité sociale. On pourrait dire plus simplement : l'enfant fait quelque chose ou s'occupe de son camarade. Parfois, l'activité s'exerce dans les deux directions : l'enfant fait quelque chose avec un camarade dont il s'occupe, ou avec lequel il est en relation. Nous ne traiterons pas, ici, des conditions psychologiques de l'une et de l'autre de ces activités, mais nous espérons qu'un coup d'œil rapide sur une année d'éducation sociale dans une classe vous fera voir un horizon nouveau au delà de l'enceinte grise de la salle de classe.

Pour être complète, je devrais commencer par poser la question : est-ce la mission de l'école d'exercer les enfants à un comportement social ? Il y a des « pour » et des « contre » à ce sujet.

Supposons, ici, que les « pour » l'emportent. Cela me permettra de vous proposer une étude nouvelle, que je résumerai par une question nouvelle : est-ce dans les manuels que l'on apprend à se comporter d'une façon sociale — Si oui, comment devraient-ils être faits ? Sinon, quelle est la façon la plus efficace d'enseigner à des enfants qu'ils ont des camarades et que ces camarades ne devraient pas être seulement pour eux des facteurs négligeables ou des objets de taquinerie ?

Vous répondrez plus tard, vous-mêmes, à toutes ces questions. Pour commencer nous aborderons le sujet en vous faisant voir tout simplement la façon dont s'est passé un essai d'éducation sociale dans une classe de garçons âgés de 11 à 12 ans. (C'est une cinquième, en Suède. Il est l'œuvre de M. Charles FALK, mon collaborateur, qui y a consacré quatre années de travail (deux

années de préparation, une d'essai pédagogique et une de rédaction). Une seule condition de compréhension nous manque encore, et je me hâte de vous la fournir.

La pédagogie scientifique de l'activité est aujourd'hui en état de prouver que c'est l'uniformité et la monotonie de la vie scolaire qu'il faut rendre responsables de certaines difficultés d'ordre psychologique. Un seul genre d'habitudes se développe à l'abri du plan d'études et de l'horaire : on commence par la récitation de la leçon précédente, on en prépare une nouvelle, et après le coup de cloche, la récréation n'interrompt que pour quelques minutes l'attitude de passivité, voire même d'inertie, que la plupart des élèves adoptent en face d'un travail imposé qui ne leur dit rien. Il y a des exceptions, nous le savons ; mais elles n'en confirment que mieux la règle. Le pédagogue psychologue se dit que « la variété réjouit », et il tend à organiser la vie scolaire selon le principe des « situations pédagogiques ». Je me dispense de vous donner ici la définition scientifique d'une situation pédagogique, étant donné que ce terme est assez suggestif pour s'expliquer lui-même.

Nous connaissons cinq situations pédagogiques différentes les unes des autres, ayant chacune un sens que les élèves comprennent et évitant chacune à un comportement spécial. Les voici :

1° LA SITUATION ÉDUCATIVE. — C'est celle qui naît, au moment (ce moment ne doit pas se répéter trop souvent) où le maître, se posant en ami plus âgé, et non en dictateur, fait comprendre à ses élèves des lois de comportement moral ou intellectuel. Disons plus simplement : la situation éducative, c'est l'heure de la discussion morale, des conseils et surtout des conversations particulières que l'instituteur a parfois avec les enfants. L'instruction religieuse, elle-même, rentre dans cette catégorie.

2° LA SITUATION DIDACTIQUE. — Nous entendons sous ce nom l'enseignement proprement dit, seulement avec la modification que cet enseignement respecte les lois de l'évolution de la pensée. Donc, point d'apriorisme doctrinaire, mais stimulation de l'activité personnelle. Le matériel didactique parle son langage propre, le maître n'a qu'à lui donner la parole au moment psychologique où cette parole peut être comprise. Impossible de m'étendre sur ce sujet.

3° LA SITUATION INDIVIDUELLE. — C'est ici que la pédagogie scientifique propose une attitude nouvelle tant à l'élève qu'à l'instituteur. Stimulé par le désir de s'approprier quelque chose parmi ce qu'on lui propose, et muni de matériaux de travail, l'élève,

abandonné à lui-même, cherche à résoudre un problème, à faire un devoir. Il faut qu'il se tire d'affaire lui-même. Mais il a devant lui des camarades qui sont dans la même situation. Rien de plus naturel que de s'associer avec ses semblables dans une situation précaire. Voudrions-nous priver l'enfant de la collaboration avec d'autres, alors que nous-mêmes y avons si souvent recours ? Nous lui donnerons donc — et c'est justement cette situation-là qui le permet — la permission de travailler avec d'autres, s'il en ressent le besoin, à la condition, seulement, qu'il considère cette collaboration comme un moyen de progrès, non comme un truc scolaire.

4° LA SITUATION COLLECTIVE. — Nous entendons, par là, une situation commune où la classe tout entière figure dans un rôle d'arbitre. C'est l'heure où chaque élève s'exécute devant ses camarades où il fait ses rapports et où il montre les produits de son travail, pour les soumettre à la critique de tous. La situation collective est encore celle où les enfants traitent en commun tout ce qui a rapport à l'organisation de leur vie scolaire.

5° LA FÊTE. — Cette situation, que je n'ai pas besoin de vous expliquer, est, pour ainsi dire, la synthèse des autres. On invite aux fêtes de la classe même les parents ou des élèves d'autres classes. Toute l'activité productrice des enfants est alors en jeu.

Les cinq situations pédagogiques, ici esquissées, ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles sont, au contraire, en relation intime entre elles, car elles concourent toutes à un but commun. Ce qui les unit, c'est le centre d'intérêt auquel les enfants travaillent. Vous connaissez tous l'importance des centres d'intérêt. La belle idée de crolienne se retrouve ici un peu modifiée par des recherches nouvelles sur le principe de la globalisation.

Parmi les cinq situations pédagogiques nommées, il y en a trois qui peuvent tout naturellement servir à l'éducation sociale, à savoir : la situation individuelle, la situation collective et la fête. Toutes trois offrent des occasions précieuses où le maître peut observer le comportement social des élèves et les stimuler à faire mieux, si cela est nécessaire.

Pour des motifs d'exactitude et de clarté, M. FALK s'est borné à exploiter la situation individuelle, mais, déjà, cette étude a fourni des résultats très intéressants.

L'expérience comprend deux périodes, l'une de préparation, l'autre de pratique réelle d'une socialisation du travail. Je vous fais ici un résumé très court des méthodes

adoptées, en appuyant davantage sur les résultats obtenus.

Première Période : Préparation. — Le maître dit un jour à ses élèves : « Nous aurons dorénavant, deux fois par semaine, une heure où vous serez chacun libre de travailler comme vous voudrez. Vous pourrez même travailler avec un ou plusieurs camarades. Nous verrons après si ce genre de travail nous convient. » Le maître prend son carnet et son crayon, et note les phénomènes qu'il attrape au vol. La première heure terminée, il réunit les enfants, et une petite conversation s'engage entre lui et les disciples. On discute les façons de faire, leurs avantages et leurs inconvénients. Les expériences se poursuivent pendant trois mois, presque identiques, si ce n'est que le genre d'occupation varie dans le courant des semaines. La liberté est peu à peu restreinte, tandis que les occasions de collaboration augmentent. Jamais le maître n'oublie d'intercaler une situation éducative entre deux tentatives de collaboration.

Au début, la vie sociale est peu développée : il n'y a que 42,9 % des élèves qui recherchent des camarades ; douze semaines après, 71 % des élèves travaillent en groupe. Nous constatons donc une augmentation de comportement social : résultat fort satisfaisant. Dans quelques devoirs personnels que les élèves écrivent entre temps, on voit paraître leurs premières réflexions sur ce genre de travail. Le maître discute avec la classe la valeur morale de la collaboration, qui prend des formes plus sérieuses et mieux adaptées au but que l'on a en vue. Les groupements se stabilisent lentement. Le groupe est, au début, composé de 2 enfants ; après douze semaines, ils atteignent la moyenne de 2,57. C'est un signe — modeste encore — mais, un signe, tout de même, que le besoin de travailler à trois augmente. Disons, tout de suite, que ce nombre de collaborateurs semble être le plus favorable, tant au point de vue psychologique qu'au point de vue sociologique et pédagogique.

Ch. FALK étudie aussi l'aptitude sociale des individus et constate que ce sont les élèves intelligents qui comprennent, dès le début, les avantages de la collaboration.

Après deux périodes de tâtonnements, les enfants ont fait des progrès sur toute la ligne. Le plus étonnant, c'est leur attitude à l'égard de leurs efforts. Au début, fort contents de leur travail, quel qu'il soit, ils sont, à la fin, plus sévères que le maître ! Leur sens critique s'est éveillé.

Encouragé par les progrès de ses élèves, Ch. FALK résolut de pousser la chose plus loin encore : ce fut le début d'une nouvelle

période d'observation, où la socialisation du travail fut l'objet de soins encore plus intenses. On procéda à la constitution de groupements durables (vous vous rappelez que pendant la première période, il n'était question que d'une heure par semaine). C'est ici que Ch. FALK commit une petite erreur, qu'il reconnut plus tard, dans le courant de l'année. Il engagea les enfants à se grouper quatre par quatre et à faire dans chaque groupe l'élection d'un chef. La façon dont les élèves s'acquittèrent de cette obligation trahit, cependant, que leur sentiment de responsabilité s'était beaucoup développé pendant la période préparatoire.

Puis on procéda à une chose plus difficile encore : à se donner des lois fondées sur la courte expérience qu'on avait gagnée pendant trois mois.

Chaque élève écrivit, sans préparation, le « code » des lois qu'il jugeait nécessaires. Quelques-uns écrivirent jusqu'à quinze articles, d'autres furent moins inspirés. C'est justement un de ceux-là que je choisis comme exemple.

LOIS DU TRAVAIL

1. — Il faut travailler, autant que possible, afin d'arriver au bout des programmes.
2. — Pour arriver au bout des programmes, il faut qu'on travaille ensemble.
3. — Il n'est permis que de chuchoter. Quand on parle trop haut, on dérange les autres.
4. — Il faut aider les autres, s'ils en ont besoin.
5. — Point de copie, on n'y apprend rien.
6. — Le chef est obligé, entre temps, de veiller au silence.
7. — Il ne faut pas trop dessiner, on n'y apprend rien.
8. — Il est défendu de manger des bonbons, autrement on salit le devoir.

Dans le courant de l'année, à un moment où le zèle était en train de diminuer, les enfants furent invités à écrire, encore une fois, des lois de conduite.

La comparaison des deux éditions du « code » est instructive, mais elle demanderait une étude détaillée qu'il m'est impossible de faire. Je me borne à dire que la seconde fois, les enfants ont fait preuve de régression, mais — chose curieuse — aussi de plus de conscience. Ils oublient, par exemple, l'entraide, et s'occupent davantage des difficultés personnelles et sociales qui s'opposent à l'entente. N'est-ce pas comme un premier augure des difficultés que nous autres, adultes, éprouvons en face de la vie sociale ?

Ch. FALK s'attaque, alors, à l'éducation de chaque élève et montre les aptitudes et les difficultés de chacun à travailler avec des camarades. Une aide discrète au développement est fournie par le maître, chaque fois que l'occasion s'en présente. Ne citons qu'un exemple :

LÉONARD, le dernier élève de la classe, enfant arriéré et débile qui cherche des amis, mais n'en trouve pas, se voit un jour comme fortuitement placé à côté d'AXEL, le garçon le plus charitable de la classe (c'est le maître qui avait joué ici le rôle de la Providence !) Vous devinez ce qui va se passer : LÉONARD a le bonheur de jouir d'un rayon d'amitié, l'autre du plaisir discret de donner.

Tout un chapitre de l'ouvrage est consacré aux « conflits » et à la façon dont le maître et les élèves s'efforcent de les régler.

Un élève, ARVID, raconte tout au long l'histoire d'un schisme dans son groupe. Ce document est analysé par Ch. FALK et contient des constatations précieuses sur la psychologie de la discorde.

En définitive, l'éducation sociale en classe est une chose de bon sens. Aussi, permettez-moi d'attirer votre attention sur trois aspects de la même question, à savoir : l'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect sociologique de cette éducation.

1° La psychologie moderne, surtout l'ouvrage de M. PIAGET, les publications de M. REININGER à Vienne et, l'année dernière, le livre du Finlandais MATTI KOSKENNIEMI, nous montrent qu'à l'âge de 11 ans les enfants sont tout particulièrement aptes aux relations avec des camarades du même âge. Ce ne sont pas seulement les jeux, mais aussi des intérêts de toutes sortes qui les réunissent. C'est l'âge des découvertes, des collections, du travail manuel, des lectures ; bref, l'âge de l'épanouissement des aptitudes et du travail. Pourquoi laisser un enfant de cet âge apprendre en solitaire une leçon, « la leçon du lendemain », qui ne lui rapporte rien de plus qu'une bonne note ?

2° Nous avons vu l'évolution des groupements. C'est une question de sociologie

autant que de psychologie. Le groupement de cet âge a sa physionomie particulière et son importance indubitable : il annonce le groupement de l'âge suivant qui — à son tour — précède un stade nouveau. Pourquoi ne pas tenir compte du facteur de l'évolution en sociologie ? Le comportement social s'acquiert pendant l'enfance. Permettons-lui donc de naître et de se développer. N'est-il pas vrai que nous autres, les vieux, avons été, à l'école, élevés en solitaires et avons eu beaucoup de peine à prendre des habitudes sociales à l'âge mûr ? On parle beaucoup de la formation des habitudes. Au contraire des abeilles et des fourmis, que l'instinct incite à créer des communautés de travail, l'être humain, muni d'intelligence et de volonté, acquiert ses expériences au fur et à mesure. Pourquoi le priver des occasions de les former et pourquoi remplacer par des manuels les leçons que la vie donne elle-même ? Il n'y a plus à en douter : le comportement social d'une société à venir sera le résultat d'une éducation nouvelle.

3° Ceci nous mène tout droit à la question pédagogique. Le comportement social qui s'acquiert pendant l'enfance est menacé par bien des dangers. Pourquoi l'abandonner tout entier à ces dangers (1) au lieu de le laisser croître sous l'œil vigilant de l'éducateur ? Ce n'est pas pendant la récréation seulement qu'il faudrait l'étudier ; c'est à l'heure de l'occupation sérieuse, où il se révèle dans toute son importance. C'est à ce moment que la personnalité de l'enfant se dessine devant le regard du maître et que la petite communauté scolaire tout entière lui révélera sa structure. Vous avez entendu la formule que la pédagogie scientifique propose : Aide au développement, et rien de plus. Aide au développement, et non dictature. Mais cette aide est variée comme la vie elle-même, elle s'offre aujourd'hui en problème séduisant, mais difficile, au chercheur en quête de solution.

(1) L'ouvrage de Pergaud : *La guerre des boucons*, illustre très bien cette remarque (N. D. L. R.).

Pour la formation psychologique du corps enseignant

La VI^e Conférence internationale de l'Instruction publique, réunie à Genève du 19 au 23 juillet 1937, sur la convocation du Bureau international d'Éducation, a adopté des recommandations qui revêtent une importance exceptionnelle (1). Elles ne symbolisent rien de moins que le passage de l'École publique à une ère nouvelle, le passage de la phase « littéraire » d'hier à la phase « scientifique » ou technique de demain.

Empruntons à l'Annuaire de 1938 du B. I. E. les textes suivants « concernant l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires » (p. 489). — « Toute éducation et toute technique pédagogique... doivent être adaptées à la mentalité des enfants ou des adolescents. » — « Les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de très grande importance pour les éducateurs », ne fût-ce que pour « développer en eux le goût et le sens de l'observation, ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique ». Il importe donc « que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique » portant spécialement « sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent », ceci sans doute au moyen de tests et de méthodes métriques, mais aussi et surtout par « une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ». Il convient de prévoir aussi l'étude « des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle, et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ». Cela suppose : observations, expériences, recherches personnelles ; cela suppose préalablement une préparation biologique suffisante pour permettre aux futurs éducateurs « de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ». Enfin, il convient « que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes

...par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie ».

Cette dernière remarque est capitale — au sens propre et étymologique du terme. — Car c'est de la tête que parlent les directives : des Ecoles normales aux maîtres, des maîtres aux enfants de la nation, de ces enfants d'aujourd'hui qui seront la chair et le sang de la nation, une fois parvenus à l'âge adulte.

Mais il ne suffit pas que les maîtres veuillent agir en se conformant aux lois de la psychologie et qu'ils soient en mesure de le faire. Il faut que les inspecteurs leur viennent en aide dans les cas difficiles. Or c'est souvent l'inverse qui s'est produit jusqu'ici. Les maîtres novateurs — raisonnablement et scientifiquement novateurs — ont vu se dresser nombre de fois contre eux des inspecteurs ignorants et routiniers, quand ce n'était pas, en plus, le monde encore plus ignare et routinier des parents... Celui qui écrit ces lignes a été saisi nombre de fois d'une sainte colère en constatant la conduite inqualifiable de certains inspecteurs à l'égard des plus intelligents de ses anciens élèves-maîtres.

Or voici ce que les délégués de nombreux États réunis à cette même conférence de Genève recommandent « aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'inspection de l'enseignement » (*loc. cit.*, p. 485) : « Les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation » doivent se traduire « aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption de méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ». Les maîtres doivent donc recevoir désormais « une formation plus exactement adaptée à leur mission » ; et, une fois formés, il doivent « bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle ». Ils doivent être « soutenus, encouragés et guidés » et ce rôle incombe « essentiellement » et tout naturellement aux inspecteurs.

Ceci implique que les inspecteurs soient choisis après enquête sérieuse « sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ; que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa com-

(1) Voir le n° 134, janvier 1938 de P.E.N.

préhension des questions relatives à l'éducation », ceci par une préparation spéciale comportant l'étude de la pédagogie comparée et celle des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ; que l'examen d'aptitude à l'inspection comporte entre autres « l'analyse de cas concrets » et « l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ». (Ne trouvez-vous pas que cela est délicieusement exprimé ?) Les inspecteurs doivent en outre « se maintenir au courant du mouvement pédagogique », en avoir non seulement le devoir, mais le loisir, pouvoir voyager à l'étranger, participer à des stages et cours spéciaux, aux travaux de commissions d'études, etc. Une spécialisation — non par

branches, mais par techniques d'enseignement — est nécessaire pour leur permettre de remplir cette « mission de donner des directives » aux autres inspecteurs, de façon à établir un lien, comme celui, réciproque, établi entre le médecin de famille et le médecin spécialiste, chacun disposant de connaissances « concentrées » ou « différenciées » qui doivent se compléter.

Ce ne sont encore là, bien entendu, que des « recommandations » et dont beaucoup semblent aller sans dire. Mais quand on constate d'où elles viennent et à qui elles s'adressent, un espoir sérieux est permis !

Ad. F.

De la valeur des biographies

Il n'est pas donné à chacun d'écrire des biographies d'hommes ou de femmes remarquables en des termes qui éveillent chez les adolescents l'enthousiasme pour la beauté morale et le désir d'imiter ceux qui ont su l'incarner. On rencontre sur le marché des livres des biographies s'adressant aux adultes et qui dépassent par leur envergure le cercle des préoccupations de la jeunesse. Ou bien, au contraire, des biographies trop enfantines, dans le mauvais sens du terme, les unes sèches, sans âme, les autres moralisatrices et, de ce fait, détestées — donc : détestables ! Car la jeunesse est inflammable ; elle prend fort (si elle n'est pas déformée) ce qui est grand et beau ; sacrifice de soi à la vérité ou à l'amour de l'humanité ; ou encore : courage, endurance, désintéressement. Mais elle n'aime pas qu'on lui propose ces vertus comme des devoirs et qu'on lui inflige des modèles qui ne seraient pas de son choix.

La Suisse n'est qu'un petit pays ; il a pourtant paru sur ce territoire minime où se coudoient quatre langues, des religions et des cultures bien diverses, deux séries d'ouvrages biographiques qui ont rencontré un succès remarquable. L'une de ces séries est en français ; ce sont les trois ouvrages de M^{lle} Alice Descœudres « Héros » — « Encore des héros » — « Héros et héroïnes » dont nous avons parlé au moment où ils ont paru. L'autre série est en langue allemande et due à la plume de M. Fritz Wartenweiler, un homme que l'on a pu désigner avec raison comme un Pestalozzi moderne. Disciple et imitateur de Grundtzwig, le célèbre fondateur des Ecoles paysannes du Danemark, il œu-

vrait depuis plus de trente ans en Suisse orientale quand le devoir lui est apparu de chercher à nouer des liens culturels plus étroits entre les tenants des diverses régions et langues de son pays natal. Depuis quelques années, sa maison du Herzberg au dessus d'Aaru est devenue le lieu de rendez-vous de jeunes travailleurs de toutes les parties de la Suisse.

Conteur plein de feu et de cœur, Fritz Wartenweiler avait depuis longtemps remarqué qu'il puissant élément d'enthousiasme et d'éducation l'on rencontre dans le récit de biographies de héros — pour reprendre le mot d'Alice Descœudres. — Et, de fil en aiguille, il a été conduit à en rédiger toute une série. C'est de celles-ci que je voudrais parler. Et si je les signale aux lecteurs de langue française, c'est que j'ai pu observer quel stimulant, quel appui leur lecture apporte aux jeunes gens et aux jeunes filles qui, désireux d'apprendre l'allemand, cherchent, pour se perfectionner, une lecture propre à les passionner. Plutôt que de lire des textes ennuyeux ou des romans d'imagination, l'adolescent trouve ici, en un langage simple et chaleureux, des récits réels, vécus et infiniment attachants.

Une partie de ces petits ouvrages concerne des hommes remarquables de la Suisse allemande.

Voici *Albrecht Haller* (1708-1777), un « génie universel » (25 pages, 15 centimes suisses) avec un portrait et un choix de pensées.

Voici *Hans Konrad Escher* dit : de la Linth (collection « Schweizerisches Jugendschriftenwerk » à 25 centimes, n° 54-55, 62 pages),

bientôt un million de ces opuscules auront été écoulés parmi la jeunesse suisse). Une existence difficile n'a pas empêché Escher de devenir un bienfaiteur du pays en drainant et assainissant une vaste région marécageuse et inculte en amont du lac de Zurich : cette conquête, achevée entre 1809 et 1812, non moins que sa bonté, lui attira la gratitude de milliers de travailleurs et de paysans.

Voici « Deux chefs » : *Eugen Huber*, 1849-1923, un chef de la démocratie suisse, le principal auteur du code civil, et *Wilhelm Schmidt* (1859-1924), inventeur dès sa plus tendre enfance, qui perfectionna les machines à vapeur et sut vaincre tous les obstacles, qu'accumulèrent devant lui la pauvreté et l'incompréhension des hommes.

La Suisse italienne figure ici par la biographie de *Stefano Francini* (1796-1857) « un homme à chiffres au cœur chaud », statisticien, politicien, magistrat...

La Suisse romande, par le *Père Girard* de Fribourg (1765-1850) « un ami des enfants en soutane noire », le grand pédagogue qui propagea l'enseignement mutuel ; — *Alexandre Vinet* (1797-1847), philosophe vaudois, grand héros de la liberté ; — *Henry Dunant* (1828-1910), fondateur de la Croix-Rouge internationale ; — le *Général Dufour* (1787-1875), tour à tour général dans une guerre civile religieuse où — miracle ! — il n'y eut presque point d'hommes tués, — co-fondateur de la Croix-Rouge et cartographe de renommée universelle — *Auguste Forel* (1848-1931) « une lutte de toute une vie pour la santé du corps et de l'âme » : psychiatrie, anti-alcoolisme, paix universelle.

Plusieurs de ces biographies ont été réunies en deux volumes : *Führende Schweizer in schweren Krisenzeiten* : Bruder Klaus (Nicolas de Flue), Escher de la Linth et le Général Dufour, déjà mentionnés. (Ouvrage imprimé malheureusement en caractères gothiques, alors que les deux fascicules *Vom Adler zum Kreuz* sur le général Dufour, sont imprimés, comme aussi l'opuscule sur Henry Dunant, en caractères latins). Ce livre a été édité à Zurich par le Rotapfel-Verlag (12, pages, fr. 2,30). Plus important encore est l'ouvrage *Meister und Diener* (même éditeur, 192 p., fr. s. 5. —) qui réunit les études mentionnées ci-dessus sur Huber, Schmidt, Forel, Vinet, le Père Girard et une biographie que nous n'avions pas encore signalée sur le Mahatma Gandhi, le grand politicien et rénovateur pacifique de l'Inde.

A la série des études consacrées à des étrangers à la Suisse appartiennent, outre Gandhi, le Français alsacien *Albert Schweitzer*, « le docteur de la forêt vierge », médecin colonial, musicien, écrivain, philosophe et india-

niste de toute première valeur, et le Suédois *Fritiof Nansen* auquel Fritz Wartenweiler a consacré plusieurs études : d'abord deux opuscules (de 25 centimes chacun) : « En avant vers le Pôle Nord » et « En avant vers l'Amour du Prochain » où l'auteur rappelle le rôle joué par le grand explorateur à la Société des Nations et en faveur des apatrides — dont le passeport s'appelle, maintenant encore, le « passeport Nansen » ; — puis un gros livre de 293 pages (même éditeur, 7 fr. s., avec édition populaire à fr. 3. —) orné de 6 illustrations et s'adressant non plus aux enfants mais aux grands jeunes gens et aux adultes. C'est une des biographies les plus fouillées de l'explorateur du Fram, du naturaliste, du patriote, du philanthrope, « médecin de l'humanité souffrante ». On a dit de ce livre : « chaque pas de ce puissant Viking à travers le monde et au travers de mille aventures, dès la jeunesse et jusqu'à la vieillesse, révèle une personnalité forte, transcendante, endurente, pour qui rien n'apparaissait comme impossible. » — « L'amour du prochain est de la politique réaliste », a écrit l'auteur en épigraphe.

Choisir parmi cette belle série de biographies des lectures courantes de langue allemande, ce n'est pas seulement mettre sous les yeux des élèves des textes en une langue claire, simple et belle, c'est aussi exister aux yeux de leur esprit le tableau d'existences passionnantes, parce que suscitées elles-mêmes par une passion : celle du bien de l'humanité.

Ad. F.

P. S. — Ces lignes étaient écrites quand nous avons reçu pour compte-rendu un ouvrage faisant partie d'une série biographique lancée récemment. Bien qu'il s'agisse d'une collection de langue française, je pense que c'est ici qu'il faut en parler. Mes propos se rattacheront en effet étroitement aux préoccupations qui ont fait l'objet du premier paragraphe de cet article.

Ce sont les éditions « Je Sers » (107, boulevard Raspail, Paris VI^e) et « Labor » (Le Grand Lancy, Genève) qui publient la collection « Les Vainqueurs », sous la direction de M. Th. Geisendorf-Des Gouttes, Docteur ès lettres. Ont déjà paru : *Pierre Valdo*, l'apôtre des vallées Vaudoises, par Jean Jalla ; *Jean-Frédéric Oberlin*, un grand serviteur, par M^{lle} J. de Mestral-Combremont ; *John Bunyan*, chaudronnier, poète, évangéliste, par Robert Farelly ; *Noody*, homme de réveil et d'union, par James E. Siordet ; enfin celui du D^r Venceslas Husa sur *Masaryk*, fils de serf, père d'un peuple. — Parmi les ouvrages à paraître, mentionnons les biographies de Savonarole, Booker T. Washington, Kagawa,

Guillaume d'Orange, Nathan Söderblom, John Wesley, Saint François d'Assise. Il suffit d'énumérer ces noms pour se rendre compte qu'il s'agit ici d'une collection spécifiquement protestante. Toutefois la personnalité même de M. Geisendorf-Des Gouttes permet d'assurer que ces portraits seront conçus dans un esprit de largeur doctrinale et d'élevation spirituelle.

C'est le cas, en tout cas, du beau livre du D^r Venceslas Husa qui fut un ami personnel du Président Masaryk (vol. 12 x 18,5 de 151 pages, avec 38 reproductions photographiques fr. F. 12, — fr. S. 2,20). Nous avons lu déjà plusieurs biographies de ce héros moderne, les unes plus spécifiquement philosophiques — où l'on voit le savant professeur tchèque très proche des vues de Jean Huss et des thèses du « Progrès spirituel » et de « l'École active » ; — d'autres avec une note apologétique peut-être un peu trop accentuée. Ici tout est simple et vrai. Les anecdotes typiques abondent et quand on a connu personnellement l'homme, on le retrouve

dans ces pages tout entier, avec son courage moral indomptable, son abnégation absolue, sa puissance de travail vraiment étonnante et sa parfaite modestie. Apprenti forgeron, professeur d'Université : cette ascension, à elle seule, eût mérité un livre. A 64 ans, bien des professeurs songent à se retirer. Masaryk allait, à ce moment, commencer sa carrière véritable : créer l'indépendance de son peuple et organiser chez lui la démocratie. Tâche prodigieuse : L'anabase des légions tchèques à travers la Sibérie touche à la légende. L'homme fut à la hauteur de cette entreprise : concrétiser les énergies d'un peuple qui voulait naître et vivre libre.

Masaryk est mort. Quelle n'eût pas été sa douleur s'il lui avait été donné d'assister à l'amputation et à la vassalisation de son pays par le III^e Reich. Il est mort à temps. Mais l'image étonnante de ce sage moderne servira de ferment à une résurrection. Nous en avons la conviction.

Ad. F.

A travers la presse pédagogique française

Pédagogie générale.

A propos « du choix des manuels scolaires » nous trouvons, dans l'ÉCOLE EMANCIPÉE (octobre 1938) une série d'articles de E. Delaunay qui seront aussi utiles aux auteurs de manuels qu'aux maîtres chargés de les utiliser.

L'auteur envisage successivement la valeur économique de l'ouvrage, le format et la commodité d'emploi, le contenu, l'ordre méthodique, les qualités d'une leçon, les exercices d'application et ses critiques son tout à fait judicieuses.

Dans l'ÉCOLE ET LA VIE (janvier 1939), Hamann étudie le Rôle de la mémoire dans l'acquisition des notions de géométrie inscrites au programme des C. C.. Citons sa conclusion :

« La mémoire, pouvoir merveilleux de l'intelligence... exige qu'on lui fournisse des matériaux de choix qui favoriseront l'essor de la pensée... En géométrie, comme dans les autres sciences, comme dans les lettres, il faut à l'esprit des connaissances bien comprises et bien acquises, pour lui offrir la possibilité d'une activité normale, condition de son développement ». J. Aulas, dans l'ÉCOLE EMANCIPÉE, étudie les répercussions de la Ré-

forme de l'Enseignement du point de vue de la préparation au nouveau certificat d'Études.

Ses critiques sont généralement justifiées et, lorsqu'il cite des sujets d'examen en conseillant de les rejeter, nous ne pouvons que l'approuver. Naturellement, il propose des épreuves et montre qu'il est souvent facile de rendre acceptable une question mal posée et la simplifiant.

Pédagogie expérimentale.

Le numéro d'octobre du bulletin de la SOCIÉTÉ ALFRED BINET est consacré aux Tests de lecture. Il contient une conférence de Th. Simon faite aux Journées pédagogiques de Nice. Le lecteur y trouvera rassemblés des documents épars dans différents numéros du Bulletin ainsi que quelques aperçus nouveaux.

L'auteur termine en écrivant que les tests représentent une méthode pour déceler les besoins précis des enfants et donc pour adapter à ces besoins les techniques d'enseignement d'ordre plus général.

Psychologie.

Dans un article de LA NOUVELLE ÉDUCATION qui a pour but d'exposer les conditions d'un

Examen psychologique, M. E. Morgaut traite des *Aptitudes intellectuelles et des aptitudes manuelles*. Il rappelle qu'un mauvais élève n'est pas forcément un manuel et qu'il y a des gens étonnamment adroits qui sont d'une habileté médiocre ou mauvaise.

C'est le cas de certains jongleurs qui nous surprennent par leur adresse. Non seulement ils ne font pas de meilleurs ouvriers manuels que la masse des maladroits, mais ils sont souvent incapables d'autre chose que de continuer leurs jongleries ». Plus loin, à propos des esprits abstraits dont l'échelon supérieur est constitué par des penseurs sans liaison avec le réel, il ajoute :

« On n'a jamais semblé croire qu'un cérébral pur peut être aussi embarrassé de son intelligence qu'un géant l'est de sa haute taille pour vivre humainement. En réalité, certaines intelligences réputées supérieures ne le sont que parce qu'on n'exige jamais d'elles qu'elles passent à l'action ».

Education.

On trouvera dans le Bulletin de l'A. Royale Médico-Pédagogique liégeoise (janvier 1939) deux articles, résultat du travail collectif d'élèves, sur « Les sanctions en éducation » et « Faut-il punir l'enfant ? »

M. H. Marty rappelle, dans EDUCATION, le souvenir de F. W. Parker dont la doctrine se résume dans cette phrase : « Faire que l'enfant aime son travail et qu'il aime à aider les autres ».

Enseignements.

a) Sciences d'observation

Le numéro de janvier 1939 du TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE donne un article très documenté de Chambordon sur « une ruche d'observation ». Le maître y trouvera toutes les indications matérielles nécessaires pour la réaliser et pour donner à ses élèves, même à la ville, la possibilité de fructueuses observations.

b) Langues vivantes

Le BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT publié par la S. D. N. consacre une grande partie de son numéro de décembre dernier à l'*Enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples* et dans les sujets qui s'en rapprochent. C'est une étude extrêmement bien documentée que l'on lira avec profit.

c) Dessin

Le IV^e Cahier de *Pédagogie Moderne*, (BOURRELIER, éditeur), est consacré au Dessin ; il est aussi bien réalisé que les précédents et l'illustration est parfaite.

Le dessin n'est plus considéré comme l'*apanage des cancrs* (Georges Huismau) mais un ouvrage comme celui-ci est indispensable pour montrer tout ce qu'on doit attendre de cette discipline et qui est excellemment résumé dans l'article de P. Valeyre qui conclut :

« Ainsi, sous la forme d'illustrations de textes, de croquis documentaires, de schémas explicatifs, de graphiques, le rôle du dessin se découvre bien plus étendu que son rôle premier d'éducateur esthétique. Instrument d'enseignement, d'interrogation, de contrôle, de culture générale, il se recommande par sa clarté, sa concision, sa vie, son éloquence. Le maître trouve en lui de quoi rendre sa classe plus joyeuse et féconde, l'enfant une langue universelle aussi propre à développer en lui l'amour de la vie que l'amour du rêve ».

d) Education physique.

Le numéro 47 de l'EDUCATION PHYSIQUE consacre ses notes pédagogiques à la *Natation*. Contentons-nous de donner les titres de ses rubriques : *Un canot chavire ; Comment se comporter dans une embarcation ; Apprendre à plonger ; l'Enseignement élémentaire de la natation ; ce que devrait être une méthode moderne*.

Signalons également un article de Georges Bertier, dans la VIE HÉBERTISTE : *Le devoir présent des éducateurs français* où l'auteur écrit notamment : « Chacun de nous doit tendre son action vers la formation totale de l'homme. Si un système d'éducation ne cultive que l'intelligence, il forme des êtres incomplets et déformés.

Si une méthode d'éducation physique ne vise qu'à fortifier et à assouplir les articulations et les muscles, elle crée de belles machines et non pas des hommes ».

e) Musique.

On lira avec intérêt dans l'ÉDUCATEUR PROLÉTARIEN (7 et 8) les articles de Freinet : *Du nouveau dans l'Enseignement de la Musique*. Il montre que l'on doit s'orienter « vers une véritable technique de l'enseignement du chant et de la musique par le chant et l'expression libre spontanée. »

Après avoir évoqué le chant des oiseaux, la prière du marchand de chiffons, l'appel du bouvier, il ajoute :

« Alors... nos enfants feront mieux que d'apprendre la musique : la musique participera à leur vie, prendra sa place parmi les activités naturelles de la classe ; elle cessera d'être un élément passif et scolastique pour redevenir cette étincelle d'humanité, cette lueur de bonheur, cette portion d'éternité qui, au même titre que la création littéraire

et le dessin spontané, illumineront en enrichiront pour les viriliser les prometteuses possibilités de nos enfants ».

f) Activités dirigées

L'ÉCOLE LIBÉRATRICE publie depuis octobre dernier dans cette rubrique des articles de Vial, Pierre et Baucumont qui ont envisagé successivement les différents côtés de la question. Le lecteur y verra préconisées toutes les techniques de l'« Ecole active » ; il trouvera en outre, de nombreux renseignements d'ordre pratique.

Ces articles sont complétés par ceux de Dumas et de Champeau. L'Éducation nouvelle, dit Dumas, est la véritable éducation et il demande, avec Jaurès, de « comprendre l'idéal et aller vers le réel ». Champeau organise la préparation des guides pour les visites des écoliers dans les Musées et nous conseillons à tous ceux que la question intéresse de suivre les indications données à ce sujet dans l'ÉCOLE LIBÉRATRICE.

COPAIN-COP, après avoir donné des plans de modèles réduits d'avions, cherche à faire appel à l'activité spontanée de l'enfant en proposant des concours. Dans l'ÉCOLE ET LA VIE, c'est Lebreton qui écrit les articles sur les *Activités dirigées*. Il envisage successivement ce qu'il est possible de faire par beau temps,

(forêt, cours d'eau) pour les fêtes scolaires de Noël, par mauvais temps, etc.

On se servira utilement des renseignements pratiques qu'il donne mais nous ferons quelques réserves sur les *récréations arithmétiques* qui, à notre avis, ne sont que de *concoques récréations*.

Dans la même revue, un article de Louix est consacré à la *construction des plans-reliefs*.

M^{me} Guéritte fait également des « *Réflexions sur les loisirs* » dans le N° 170 de la NOUVELLE ÉDUCATION.

C'est enfin aux activités dirigées que l'on peut rattacher l'article de Lefranc paru dans le numéro 1 de l'E. L. sur : *l'Enseignement de l'Histoire du Travail à l'école primaire*. Avec nous, l'auteur rappelle que l'enseignement traditionnel de l'histoire est insuffisant et il montre les qualités de ce nouvel enseignement dont le caractère concret permet à l'enfant d'entrer en contact immédiat avec la réalité.

Nous conseillons à ceux qui désirent se constituer une documentation complète sur les Activités dirigées, de s'abonner à « *Activités* », le bulletin mensuel d'information publié par les ÉDITIONS BOURRELLIER.

LUCIEN BOËS.

Revue de langue anglaise

AMÉRIQUE

LA « SEMAINE DE L'ÉDUCATION » AUX ÉTATS-UNIS.

La « semaine de l'éducation », célébrée en novembre dernier dans les 48 États, après une préparation intensive, est le sujet de plusieurs articles dans *The Journal of the National Education in the United States* depuis le printemps dernier.

C'est une période désignée où, chaque année, les membres de l'enseignement, les parents d'élèves et tous les citoyens sont invités à consacrer leur attention et leurs réflexions à leurs écoles, à l'œuvre qu'elles accomplissent, aux méthodes qu'elles ont mises en usage, à leur adaptation aux besoins actuels, et à la meilleure façon d'augmenter leur efficacité. Des millions de visiteurs assistent aux classes et aux autres démonstrations ou manifestations organisées pour eux ; un plus grand nombre encore d'Américains en ont l'écho, par la presse, la radio, les expositions, les

spectacles, les conférences, discours ou sermons qui leur sont partout offerts à cette occasion. La « semaine de l'éducation », fondée par les autorités militaires en 1921, parce que beaucoup d'illettrés et d'hommes en état d'insuffisance physique s'étaient révoltés parmi ceux que la Grande Guerre avait appelés sous les drapeaux, se déroule aujourd'hui sous le patronage d'honneur du gouverneur dans quarante États ; de nombreuses et puissantes associations, comme celle des Parents et des Maîtres, beaucoup de Sociétés féminines et presque toutes les Associations pédagogiques de l'Atlantique au Pacifique y collaborent. Chaque centre établit un programme sur un thème commun. Celui de novembre dernier reflétait toute l'ampleur des préoccupations des éducateurs en Amérique et leur foi démocratique, en même temps que leur confiance en l'avenir :

L'ÉDUCATION EN VUE DE L'AMÉRIQUE DE DEMAIN.

Dimanche 6 novembre :

Notre règle d'or, faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fit à vous-même ;

Lundi 7 :

Former des esprits sains dans des corps sains.

Mardi 8 :

L'acquisition des techniques élémentaires.

Mercredi 9 :

La formation du jugement moral et intellectuel.

Judi 10 :

L'acceptation des nouvelles responsabilités civiques.

Vendredi 11 :

La défense de notre idéal de liberté.

Samedi 12 :

L'établissement de la sécurité pour tous.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS.

Progressive Education met le sujet à l'ordre du jour dans son numéro de mai.

« Il nous faut rappeler constamment l'importance du rôle des arts dans la vie et dans l'éducation, écrit M. Carson Ryan dans son éditorial. « Après tout, seul il est véritablement essentiel. Toutes les fois que, avec le Dr Dewey, on établit la liaison entre l'élément culturel et l'élément humain, les arts sont indispensables. Dans tout programme où l'éducation est conçue comme le moyen d'enrichir la vie, ils sont à la base... les écoles appliquent le terme « fondamental » d'une façon particulièrement malheureuse, à certains moyens élémentaires de culture ou à certaines connaissances littérales qui n'ont rien de « fondamental ». En fait ce sont d'autres branches (les arts en particulier) qui sont d'une importance essentielle dans l'existence. et par conséquent dans l'éducation. »

Les articles suivants développent les divers aspects du sujet :

L'art en tant qu'expression des grands élèves.
L'art pour les adolescents.

Les arts comme moyen d'éducation dans l'enseignement secondaire.

L'artiste en tant que professeur.

Les arts ruraux vivants.

L'art américain et la vie américaine.

John Dewey prend la question d'une manière plus générale : ce sont les études sociales qui lui paraissent devoir être au centre de l'éducation, non à titre de science indépendante, mais plutôt associées à toutes les autres branches particulières, qui acquièrent ainsi une portée définie et un sens concret. Dans cette vue d'ensemble, l'art reprend ses droits lorsque le philosophe écrit : « les œuvres esthétiques, qui ne sont pas séparées des réalités ordinaires et auxquelles peut parti-

ciper toute une communauté, sont le signe d'une vie collective unifiée. Mais elle contribue aussi merveilleusement à la création d'une telle vie. La transformation des éléments de l'expérience par l'expression n'est pas un acte exceptionnel réservé à l'artiste et à quelques personnes qui, ça et là, se trouvent goûter l'œuvre d'art. Dans la mesure où l'art remplit son rôle, il transforme l'expérience de la communauté tout entière dans le sens d'une unité et d'un ordre plus élevés » (*Art as Experience*, chap. IV).

L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS.

Tel est le sujet d'ensemble de *Progressive Education* dans son n° d'octobre 38.

C. M. Dixon, sous le titre « *Ce que coûtent les conventions* », se demande à quoi est due l'inhibition des facultés créatrices, si frappante chez l'enfant qui grandit.

« Pourrait-on découvrir ce qu'il advient de cette merveilleuse activité créatrice des petits enfants ?... Il nous appartient probablement à nous, professeurs, de poser cette question, dont on se débarrasse d'habitude en disant : les enfants deviennent timides vers huit ans, et alors, ils perdent beaucoup de leur spontanéité. Mais la raison profonde est sans doute qu'ils perdent alors le contact avec les sources qui sont au-dedans d'eux-mêmes — sources primitives qui jaillissent de la terreur, de l'émerveillement, de la superstition, de la crainte, de la curiosité, de la joie et de l'extase... Nous avons tant insisté sur l'expérience immédiate, avec ses excellents effets pour l'orientation sociale et intellectuelle que nous oublions l'existence en eux d'un héritage séculaire auquel on doit prêter attention aussi... Et quant à l'enfant de huit ans et à son formalisme, je suspecte que l'un des grands obstacles à son développement artistique dans les années suivantes est que nous ne lui procurons pas au bon moment les moyens et les techniques qui lui sont nécessaires. Il se satisfait jusque là d'improvisations qui viennent et s'en vont en coup de vent. Mais à 8 ans, ou aux environs de 8 ans, une nouvelle et importante faculté commence à rivaliser avec l'instinct créateur : l'esprit critique. L'enfant connaît soudain un idéal ; il commence à juger des choses d'après leur forme, leur perfection et leur clarté ; et il devient le plus sévère critique qui soit de ce qu'il fait lui-même. Nous ferions bien de prévenir son découragement en faisant plus tôt aux techniques artistiques leur place... Nous devrions reconnaître explicitement que les enfants de cet âge s'attachent à la forme avec une sorte de rigorisme. Acceptons ce fait, mais ouvrons-leur les yeux aux expériences radicales tentées par les artistes contemporains.

Si nous frayons continuellement de nouvelles voies par la pratique des arts à leurs énergies primitives, leur don d'expression créatrice ne s'éteindra pas tout à fait ».

ANGLETERRE

The New Era in Home and School. Mai 1938.

QUELQUES ASPECTS DE L'ÉDUCATION DANS L'INDE.

Les bases d'une éducation proprement hindoue ont été posées en 1937, à la conférence de Uardha, à laquelle Gandhi invita 90 éducateurs éminents de toutes les régions de l'Inde. Les principes sur lesquels on tomba d'accord sont ainsi rappelés :

1° Instruction gratuite et obligatoire pour tous pendant une période de 7 années.

2° Enseignement donné dans la langue maternelle.

3° Nécessité de donner comme centre à l'éducation quelque forme de travail manuel et productif, choisi de façon à répondre au milieu de chaque enfant, et auquel toutes les acquisitions intellectuelles, pratiques ou artistiques doivent être autant que possible rattachées.

4° Autonomie matérielle de l'école dès que, ainsi qu'il faut l'espérer, elle pourra assurer par son travail le salaire des maîtres.

Le principal avantage du plan de Uardha est sans doute d'avoir morcelé le problème de l'éducation dans l'Inde — problème si immense et compliqué par une telle misère qu'il pouvait paraître insoluble — et de l'avoir réduit à une multitude de questions locales plus faciles à résoudre.

L'Inde en outre doit au fait que l'éducation y était jusqu'ici peu développée, le privilège de pouvoir commencer par le commencement, c'est-à-dire par la formation des maîtres selon des méthodes modernes. L'école normale attachée à l'Université Mahométane d'Aligarh, comme celle qui est destinée à former des maîtres d'écoles rurales, à Moga, dans le Punjab, obéissent aux préoccupations fondamentales de l'éducation nouvelle :

« Former des caractères équilibrés, unifiés, enracinés dans le sol de l'Inde, et cependant ouverts aux quatre vents du monde, qui ne séparent pas la raison des émotions, ni la pensée de l'action, qui envisagent la vie vaillamment, et l'envisagent d'ensemble » (cité par Irene Harper dans son article sur « *The Moga Experiment* »).

Nous sommes convaincus que si l'éducation doit libérer les impulsions créatrices des enfants et si l'école doit devenir pour eux le centre d'une vigoureuse et libre croissance, il

est nécessaire que les maîtres aient l'expérience directe et l'idée concrète des principes de l'Éducation Nouvelle — écrit K. G. Saiyidain (*The Aligarh Muslim University Training College*). Nous avons, en conséquence, rejeté tout formalisme et tenté d'organiser notre école normale comme le centre de vie et de travail d'une communauté réelle, laissant à chaque éducateur toute liberté d'exercer son initiative ou de participer à une entreprise collective, et veillant à ce que la discipline, librement consentie, se concilie avec le respect dû à leur personnalité ».

Juin 1938.

L'ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE

La rapide transformation de la pédagogie, en Nouvelle-Zélande, où les écoles avaient été d'abord fondées à l'imitation de celles du vieux monde, est décrite sous tous ses aspects. Les réformes les plus radicales y sont envisagées résolument ; par exemple la suppression d'un examen de fin d'études secondaires qui semble avoir tous les vices du baccalauréat ; et son remplacement par un certificat du Directeur de chaque école, évaluant la capacité générale et les qualifications particulières de chaque élève. Le succès remporté par le récent congrès régional d'éducation nouvelle qui a eu lieu en Nouvelle-Zélande n'est pas le moindre des signes de cette ardeur réformatrice. Quatre mille éducateurs y ont pris part, devant un public de sympathisants qui n'était pas moins nombreux. La santé des enfants est efficacement surveillée par tout un personnel de médecins et d'infirmières ; les soins dentaires leur sont également assurés ; et deux psychiatres ont été récemment attachés au ministère de l'éducation nationale. Enfin des éducateurs ont été nommés dans les principaux musées afin de servir de liaison entre les collections publiques et l'école.

La faible densité de la population dans une contrée aussi grande que l'Angleterre, et où les communications sont difficiles, donne à l'organisation des études quelques traits bien particuliers. Pour les trois mille enfants qui vivent en dehors du rayonnement des écoles le ministère entretient une scolarité par correspondance. Pour ces élèves comme pour ceux des très petites écoles, les leçons hebdomadaires radio-diffusées par les quatre postes d'émissions nationaux sont infiniment précieuses.

Dans les écoles destinées aux indigènes, les programmes ont été élargis de façon à inclure les vieilles chansons, les arts et métiers et les danses des Maoris, tandis qu'une importance plus grande est donnée aux exercices pratiques destinés à leur permettre de prendre leur place dans la communauté. Le

« self-gouvernement » a été institué dans toutes les phases de la vie à l'école » ; ce système a abondamment prouvé son efficacité merveilleuse pour le développement de la personnalité. Certaines écoles sont administrées comme l'Etat par un premier ministre, assisté de collaborateurs spécialisés : ministre de l'intérieur, de l'hygiène, du travail, etc., élèves responsables devant leurs camarades. D'autres établissements s'y prennent de façon différente mais partout le résultat est le même. « C'est un plaisir d'inspecter les écoles où se pratique le « self-gouvernement » ; les enfants y sont attentifs et alertes ; ils prennent à cœur leur tenue personnelle, leur travail, et le niveau moral y atteint à une véritable élévation ».

L'éducation des adultes est assurée par un ingénieux système destiné à propager la culture dans les régions les plus reculées. Fondée il y a douze ans par J. Shelley, professeur de pédagogie à Canterbury Collège, la « malle circulante de l'Association éducative des travailleurs » rencontre une faveur croissante et d'initiative universitaire locale, est en passe de devenir institution nationale. Cette association est composée de groupes disséminés ; il en existe plus de cent, composés de 16 membres, administrés par un directeur, assisté d'un secrétaire. Les adhérents se réunissent une soirée par semaine ou par quinzaine, tantôt chez l'un tantôt chez l'autre, pour entendre lire à haute voix, pour commenter et discuter les conférences qui leur arrivent par la malle circulante, tapées en plusieurs exemplaires et distribuées parmi eux ; ils examinent les documents, assistent aux projections, écoutent les disques qui y sont joints. Outre les membres réguliers, il y a les invités, et l'assistance est parfois nombreuse. Les études prévues comprennent la musique, les arts, la littérature, en tant qu'ils se rapportent à un thème choisi, très général ; ce sera « le XIX^e siècle », « les tendances contemporaines » ou « le romanisme ». La participation active des membres est sollicitée. On lira une pièce, ou un acte, chacun prenant un rôle ; on votera sur les mérites des reproductions ou disques envoyés ; on procédera à l'application de tests psychologiques, on expérimentera quelque procédé de suggestion, etc. etc. Les frais sont peu considérables ; et l'entreprise est évidemment susceptible des applications les plus variées, ce qui en explique le développement constant et en assure l'avenir.

LE PSYCHOLOGUE ET L'ÉCOLE.

A ce sujet qui est, à la vérité, le sujet des sujets, et pourrait absorber tous les autres, *The New Era* a consacré son n° de juillet et d'août et celui de septembre. On y trouve,

signés par des psychologues, des médecins et des éducateurs, des études sur : la croissance de l'enfant normal ; la valeur des tests d'intelligence et de personnalité ; les écoles pour enfants arriérés ; la timidité et les désordres nerveux chez l'enfant, l'école à l'hôpital, le développement tardif de la parole, de la lecture ou de l'écriture ; l'enfance délinquante, etc., etc.

Le problème de la discipline est posé avec vigueur par Fritz Redl (Vienne, New-York). Il oppose la discipline militariste, qui non seulement établit l'ordre par la force, mais automatiquement amasse en ceux qui y sont soumis une accumulation d'impulsions agressives, à la discipline éducative, la seule dont il devrait jamais être question dans les écoles ; celle-ci doit satisfaire à des exigences parfois en conflit : établir un ordre harmonieux en chaque personnalité, et assurer les relations qui rendent paisible et féconde la vie d'un groupe. « Nous ne pouvons pas accepter de méthode disciplinaire » — écrit-il — « qui institue un ordre parfait dans la communauté tout en détruisant ou troublant l'équilibre des émotions chez les individus. La protection de la santé mentale de chacun est l'une des principales restrictions que doit s'imposer l'instinct disciplinaire. Et surtout la discipline éducative doit être faite sur mesure. Il nous faut aussi peu de discipline que possible. L'un des buts de la discipline éducative est de se rendre inutile. Son domaine décroît à mesure qu'elle se rapproche de son idéal... » Et l'auteur conclut en recommandant les maîtres auxquels la discipline militariste semble nécessaire à la sollicitude professionnelle du psychanalyste ou du psychiatre.

A. W. Wolters définit : « Le rôle de la psychologie dans la préparation des professeurs ». L'idée que les maîtres doivent être préparés à leur métier, dit-il, « est relativement neuve, et n'est pas encore universellement acceptée. Il devient cependant plus rare d'entendre impliquer qu'enseigner est une activité qui peut être exercée par n'importe qui, n'importe quand, ou bien que c'est un art divin dont il serait sacrilège de se préoccuper. Si l'on admet qu'une préparation est utile, il est évident que la psychologie doit en faire partie, et peut-être en constituer le centre !

La psychologie moderne en devenant concrète et expérimentale, se prête à ce rôle essentiel. Mais encore faut-il être prudent dans ses applications : « Un des résultats de son progrès, c'est que, tandis qu'elle était autrefois simplement inutile, elle peut être aujourd'hui dangereuse, si elle est mal enseignée ou mal comprise ».

Un bon programme choisira dans le vaste domaine de cette science, les questions qui porteront directement sur l'enseignement et les traitera à fond, plutôt que d'explorer superficiellement tout ce qui en relève. Il n'est ni désirable ni possible, que les maîtres tirent de cette étude des règles précises sur la manière d'enseigner ; le but doit être de leur inculper le respect des lois naturelles, telles qu'elles se manifestent dans le développement de l'enfant. On peut économiser un temps précieux en n'entrant pas dans les controverses qui divisent les différents systèmes philosophiques. Nous sommes maintenant d'accord sur un ensemble de faits suffisants pour fournir matière à un enseignement positif. La psychologie peut être expo-

sée presque comme une science exacte — plus sûre en tout cas dans ses conclusions que l'opinion courante sur les mêmes sujets. L'étude des statistiques, des courbes de fréquence ou de normalité, permet une application critique et raisonnée des « tests ». Mais l'accent principal doit être mis sur les problèmes de la personnalité et de la conduite.

Enfin, de même que l'école de nos jours prévoit la surveillance et l'inspection du médecin, celle de demain admettra la visite régulière du psychologue ou du psychiatre. (*The Visiting Psychologist in a School* par P. Roberts, N° Juillet-Août, *The School and the Visiting Psychologist*, Septembre M. I. Dunsdon).

M. L. CAZAMIAN.

Publications du B. I. E. et de la S. D. N.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'Éducation et de l'enseignement 1938* (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 500 p., fr. s. 12. —).

« La vague des réformes... tend à s'enfler... La fièvre de transformation se propage » Rationalisation, unification. « L'intérêt témoigné pas les méthodes dites actives (centres d'intérêt, « Project Method », etc.) par les autorités scolaires d'un grand nombre de pays est chaque jour plus frappant. » Voilà ce que l'on peut lire en première page de cet Annuaire auquel ont collaboré 60 gouvernements, dont 16 sont membres du Bureau international d'Éducation — et parmi ceux-ci, la France, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie... Pour un des fondateurs et ancien directeur adjoint du B. I. E. et initiateur de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et des « méthodes dites actives », ces constatations ne manquent pas d'être réjouissantes. Elles le sont pour tous les lecteurs de cette revue. Sans doute ne faut-il pas se faire d'illusions. Tant que les Ecoles normales ne seront pas devenues des Ecoles actives, le pouvoir freinateur d'un enseignement trop intellectualiste continuera à se manifester. Mais cette émulation est un hommage que le vice d'hier rend à la vertu de demain. A ce titre il convient de la saluer.

Notre intention n'est pas de résumer les 60 rapports souvent secs, administratifs, constitués de statistiques pour nous sans valeur. L'éducation nouvelle est absente de plusieurs

d'entre eux. Relevons seulement, parmi les pays à tendances novatrices, les faits les plus saillants.

Voici la Yougoslavie qui institue des Ecoles expérimentales. A Belgrade il y en avait une, ouverte depuis deux ans ; désormais il y en aura sept autres. Elles ont pour but « d'essayer les méthodes nouvelles d'enseignement et d'éducation », de servir « de pépinières des nouvelles tendances et méthodes pédagogiques ». Elles « élimineront des écoles l'ancienne méthode verbale et donneront à l'école primaire un caractère tout à fait moderne » (p. 444). Plus de 3000 instituteurs ont déjà visité la première Ecole expérimentale.

Voici la Turquie qui veut un enseignement humain et non chauvin, qui a débarrassé ses manuels d'histoire de toute haine. Pour elle, « l'éducation devient une adaptation dynamique et l'école, un agent de transformation sociale ». Depuis dix ans, on applique un programme — récemment révisé — « basé sur le système des centres d'intérêt, des complexes, de l'activité motivée et du principe du milieu immédiat » (p. 421). Comme il y a 41.000 villages dans le pays et pas assez d'instituteurs, on a eu l'idée de sélectionner, parmi les sergents qui ont servi dans l'armée, les meilleurs éléments, ceux qui ont fait preuve d'intelligence et de capacité, et l'on a organisé pour eux des cours spéciaux de huit mois. Pourvus de connaissances en matière de techniques agricoles modernes : sélection de graines, soins aux animaux, construction des maisons de villages, petits me-

tiers, serrurerie, ferblanterie, etc., on les renvoie chez eux comme instituteurs. On espère, en une dizaine d'années, fournir au pays les 30.000 instituteurs qui manquent encore !

Voici le Vénézuéla pays encore arriéré s'il en fût en 1930 et qui a subi, sous l'influence d'un médecin nommé Ministre de l'Éducation nationale, le Dr Rafael Ernesto Lopez, un réveil qui tient du miracle. Ici on a commencé par les écoles normales. On les a pourvues de « méthodes les plus modernes de la technique de l'enseignement ». Pour pourvoir aux besoins d'un pays immense, on a institué, comme au Mexique, des « missions rurales ambulantes dirigées par des techniciens de la pédagogie » (p. 43g) et, pour commencer, on distribue gratuitement 100.000 ouvrages didactiques et tout ce qu'il faut pour équiper des écoles modernes. Notre ami, M. Luis Prieto doit être content ! — L'école expérimentale, pour la création de laquelle on a appelé le meilleur spécialiste de l'Amérique latine, M. Sabas Olaizola de Las Piedras (Uruguay) attire les maîtres par centaines.

Voici également le pays voisin, la Colombie où notre ami, M. Agustín Nieto Caballero, travaille depuis bientôt 20 ans à une transformation gigantesque (Voir ici même N° 126, III-IV 1937, p. 67). Le Dr J.-M. Yepes, délégué au B. I. E., déclare avec raison que « le Gouvernement et le peuple colombien ont fait preuve d'idéalisme » en montrant au monde « que la crise dont souffre l'humanité n'est pas tant une crise économique qu'une crise des valeurs morales et, hélas ! une affreuse dévaluation de l'esprit, pire encore que la dévaluation des monnaies... Comme le dit Pascal, l'homme est fait pour penser ; toute sa dignité et tout son mérite, tout son devoir est de penser comme il faut ». (pp. 133-134).

La conclusion de M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., est digne aussi de notre attention. « Il peut paraître absurde, dit-il (p. 47) : dans un monde en équilibre instable, dans un monde tel que tout esprit sain ne peut que s'inquiéter et s'interroger sur les destinées de chaque nation, que quelques rêveurs soient assez candides pour songer au développement d'une institution internationale qui suppose la paix, l'équilibre et la confiance mutuelle... » Or notre œuvre s'est révélée viable et notre effort fructueux. C'est que l'éducation des générations futures échappe aux luttes actuelles.

Sur la formation et le choix des inspecteurs (pp. 485-487) et sur la nécessité de l'enseignement de la psychologie aux maîtres (pp. 489-491), l'Annuaire contient des résolutions et propositions votées à l'unanimité par les délégués des Gouvernements présents à Genève,

lors de la Conférence internationale de l'Instruction publique, les 19 et 20 juillet 1938, et qui ont une importance primordiale. Il vaut la peine d'y revenir en un article spécial.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, L'Enseignement des langues anciennes (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 148 p., fr. s. 5. —)

A quoi sert l'étude des langues anciennes ? Et, tout d'abord, que faut-il entendre par là ? En Europe, le latin occupe de beaucoup la plus grande place dans l'Enseignement secondaire et les Universités ; puis vient le grec qui ne figure que dans les sections classiques de certains pays ; enfin l'hébreu, réservé aux Facultés de théologie. Il en est de même dans les pays latins d'Amérique. En Amérique du Nord, 15 % des adolescents des écoles du degré secondaire étudient le latin ; le grec a presque disparu de l'enseignement de ce degré. Mais en Asie, ces langues ne sont étudiées qu'exceptionnellement et guère au delà de la Perse. C'est que l'Orient a ses propres langues anciennes : dans l'Inde et l'Iran, le sanscrit, le pali, l'avesta-pahlavi, l'arabe, le persan ; en Chine, le wenti qui figure déjà dans l'enseignement secondaire.

Mais, encore une fois, à quoi servent-elles ? On leur reconnaît en général quatre vertus : 1° linguistique ou philologique (c'est ainsi que le Portugal, qui a introduit en 1936 l'étude du latin dans tout son enseignement secondaire, garçons et filles et qui avait lui-même demandé cette enquête du B. I. E., considère le portugais comme simple variante moderne du latin) ; 2° psychologique ; apprentissage de la concentration dans le domaine psycho-symbolique des formes verbales, avec vertus adjuvantes : persévérance, précision, et qualités intellectuelles : analyse et généralisation ; 3° culturelle : dans beaucoup de pays, la littérature dite classique, celle d'où est issue la littérature actuelle, est écrite en langues mortes ; 4° philosophique : étude dans l'original des philosophes anciens ; les livres religieux, les Écritures dites sacrées ou saintes, rentrent dans la même catégorie. On juge utile de recourir directement aux sources.

Désarroi complet quant aux méthodes : la mémorisation pure est délaissée ; la méthode active, orale, ne semble guère appropriée. Le but étant d'exercer la logique, l'explication rationnelle semble ici à sa place. Mais nulle part on ne trouve nettement posé ce but : étude des conditions subliminales des *structures linguistiques* symboliques, en relation avec celles de l'expérience humaine et des

structures logiques. Car raison et symboles ont entre eux un lien étroit. Et c'est cela — on serait tenté de dire : cela seul — qui importe vraiment.

Une question qui est essentielle également et qui n'a même pas été posée dans cette enquête (on ne comprend vraiment pas pour-quoi), c'est le mode de sélection des élèves : comment déceler les aptitudes à la logique linguistique requise pour l'étude des langues mortes ? Car à ceux qui ne les ont pas, il est anti-psychologique de les imposer. — Question subsidiaire : comment adapte-t-on l'enseignement de ces langues aux différents types mentaux, puisque, à chacun, correspond une méthodologie particulière répondant aux facultés dominantes du sujet. — Questions non posées. Réponse implicite : zéro, on ne se préoccupe pas de ces « détails » ; ils n'entrent pas en ligne de compte.

Or ce sont ces « détails » qui importent avant tout le reste, si l'enseignement doit porter des fruits !

SOCIÉTÉ DES NATIONS, **Bulletin de l'Enseignement** des principes et des faits de la coopération internationale, N° 5, décembre 1938, vol. 15,5 × 24 de 242 p., fr. S. 2,50.

M. Gonzague de Reynold, professeur à l'Université de Fribourg (Suisse) expose les principes de l'œuvre de coopération intellectuelle. Il constate la vague de pessimisme qui atteint la S. D. N., mais cette constatation doit renforcer notre sens du devoir envers l'humanité. Le sens de nos devoirs. Lesquels ? « Travailler pour la civilisation, l'ordre, la paix, tout en étant bien persuadés que, si nous ne sommes point responsables des résultats, nous le sommes en revanche de notre effort ». Il s'agit avant tout (p. 18) de « servir la vie de l'esprit ». — Plus loin (p. 29) on rencontre des considérations pertinentes sur « L'enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples ». On cite ici le rapport du Bureau international d'Éducation (p. 66), cas louable — et à poursuivre — de collaboration entre S. D. N. et B. I. E. Pour la France, c'est M. A. Tibal (p. 105) qui traite le sujet de l'enseignement des langues vivantes.

Un « Entretien » international d'étudiants, à Luxembourg, a porté sur « L'Éducation à l'Université, ses buts, ses moyens » (p. 110). — P. 116 on nous parle des moyens modernes de diffusion. — Plus loin on voit « La S. D. N. à l'œuvre » (p. 127) : comité économique, conférence de la vie rurale, étude des épidémies, rôle des expositions. — On passe alors au B. I. T. : évolution du progrès social

(p. 171) ; protection des jeunes travailleurs (p. 178). — Pêle mêle le statut de la femme, les étrangers indigents, l'émigration colonisatrice, le travail agricole occupent notre attention ; et M. Pedro Rossello directeur adjoint du B. I. E. clôt la partie récréative et instructive de ce cinéma d'actualités genevoises. Le reste, ce sont des « Documents officiels » — ce qui ne veut point dire que, là aussi, il y ait bien des épis à glaner : ainsi la réglementation sur la circulation des films éducatifs, reprise à la suite de la carence de l'Italie. — P. 239, on voit que la déclaration concernant la révision des manuels d'histoire atteint déjà 15 pays ; on attend encore la signature de 48 pays, parmi lesquels les États-Unis d'Amérique, la Grande-Bretagne, la France, la Suisse et d'autres. Qu'attendent-ils pour suivre la Belgique, la Hollande, les pays Scandinaves, la Grèce, le Chili, la Colombie, l'Union Sud-Africaine, etc. ?

A mi-route entre les grands principes simples et les applications infiniment complexes, il faut ce travail des experts, non pour couper les cheveux en quatre, comme le pense le bon public, mais pour rendre viables ces principes appelés, tôt ou tard — on veut l'espérer — à s'incarner dans la réalité concrète.

La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son œuvre, Genève, secrétariat de la S. D. N., édition révisée 1938, vol. 14 × 21 de 223 p.

Nous avons parlé déjà des éditions précédentes de cette publication utile — plus indispensable maintenant que jamais, si la notion de coopération entre les nations doit un jour triompher de l'état actuel d'anarchie. — Il faut l'avoir sans cesse sous la main. On a beau blâmer à part soi certaines défaillances des politiciens qui incarnent actuellement la S. D. N., il est juste de reconnaître que son esprit doit vaincre un jour ou l'autre, tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux. Et puis il y a le travail copieux des commissions et sections. Nul n'en conteste la valeur. Qu'on pense à celle de l'hygiène, à celle des œuvres sociales et humanitaires ! La cour de justice de La Haye et le B. I. T. de Genève figurent aussi ici. L'idée de solidarité humaine compte des hauts et des bas. Viser incessamment à l'instaurer, c'est agir dans le sens de la victoire finale de l'esprit sur les obstacles matériels.



B. I. E. « La Rétribution du personnel enseignant primaire », publication n° 61, de 332 p., fr. S. 8. —

B. I. E. « Le Bureau international d'Édu-

cation en 1937-1938 », Rapport du Directeur à la IX^e réunion du Conseil, publication n^o 63, de 16 p., fr. S. 1. —

B. I. E. « VII^e Conférence internationale de l'Instruction publique », procès-verbaux et résolutions, publication n^o 64, de 126 p., fr. S. 4. —

Mentionnons simplement ces trois ouvrages qui ne touchent pas directement à l'Éducation nouvelle. Et pourtant le rapport de M. Barrier (p. 75 du vol. n^o 64) laisse pressentir que le succès de l'École active dépend bel et bien du sort matériel de l'instituteur. Ce-

lui de M. Giuliano sur les langues anciennes apporte des précisions qui permettront de faire une sélection parmi les élèves aptes à cette étude et d'atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Celui de M. Kiritzesco, touchant les manuels scolaires (nous en avons parlé ici même), permet aussi de serrer de plus près ce problème si mal résolu ! — Quant aux « recommandations », nous les avons commentées à propos de la publication des volumes où l'on a réuni la documentation de tous les pays.

Ad. F.

Chronique française

Activités dirigées. — « Les activités dirigées se porteront beaucoup cet hiver. Partout on expose aux devanures pédagogiques les mille et une nouveautés qui vont permettre de donner à la classe un aspect nouveau programme.

Et, en avant le lancement des procédés, des machines, des appareils ! L'enthousiasme des marchands leur donne une façon nouvelle qui séduit ». L. Dumas (*L'École Libératrice*, 31 déc. 1938).

Les marchands sont aussi des éditeurs ; les revues scolaires sont abondamment fournies d'articles consacrés à l'éloge ou à la défense de ces nouvelles venues et d'études pratiques destinées à faciliter leur application. *L'École Libératrice* (revue du Syndicat national des Instituteurs) fait surtout place à des activités manuelles, convenant aux grands élèves des écoles de ville disposant d'un matériel et des locaux nécessaires (construction d'un établi, etc.). *L'École et la Vie* fournit des indications qui conviennent mieux aux milieux ruraux (promenades scolaires, arpentage avec matériel de fortune, construction de plans en relief, etc.). Dans le *Journal des instituteurs et des institutrices* nous relevons quelques brèves suggestions d'A. Souchev (5 nov. 1938), les articles mensuels de P. Lavergne : « Enseignons à observer et faisons raconter des histoires » et ceux de H. Laurent : « L'éducation par le milieu rural. A travers les activités dirigées ». *L'information pédagogique* (mai-juin 1938) donne sur le même sujet des informations relatives à l'enseignement secondaire, mais dont le premier peut parfois faire son profit. *L'Éducateur prolétarien*, *l'Éducation*, etc., documentent également leurs lecteurs sur ce sujet.

« Pour mettre au point des techniques si profondément différentes de nos méthodes habituelles, il faudra du temps, des tâtonnements, des échecs dont nous nous efforcerons de tirer loyalement les enseignements qu'ils comportent. » H. Champeau. *L'École Libératrice* (17 déc. 1938).

Il faut d'abord aux maîtres une documentation qui leur manque et les pages consacrées aux activités dirigées par les diverses revues sont insuffisantes. Le Groupe Meurien d'Éducation Nouvelle a été bien inspiré de dresser un « Catalogue des 100 premiers ouvrages indispensables pour la Bibliothèque de Travail » que publie *L'Éducateur prolétarien* (15 nov. 1938). Mais le travail le plus important sur ce sujet est celui de notre ami G. Baucomont qui, sous le titre : « Activités dirigées. Les principales activités praticables », publie dans *L'École Libératrice* des séries de suggestions suivies de notes bibliographiques parfois un peu trop abondantes en ce sens que ses lecteurs auront l'embarras du choix (21 janvier 1939 et numéros suivants).

Les échanges interscolaires sont organisés tout à la fois — non sans quelque rivalité — par Alziary (*L'Éducateur prolétarien*, 1^{er} déc. 1938) ; par Caruel (*Journal des Instituteurs*, 30 déc. 1938), par M^{lle} Pierrard, Croix Rouge Française et par le Musée Pédagogique. (Voir pour plus de détails l'article de L. Vétel dans *L'École Nouvelle*, déc. 1938, janv. 1939).

Dans la *Nouvelle Éducation* (nov. 1938, d'après *The New Era*, juin 1938) Somerset nous montre que « l'éducation d'une com-

munauté rurale devrait tourner autour de deux points : 1° le jardin... ; 2° le théâtre. » Dans la même revue M^{me} Guéritte recommande à nouveau la musique, le chant et la visite des musées (déc. 1938).

On ne peut parler des activités dirigées sans songer aux coopératives scolaires, mais il faut se souvenir que ces coopératives n'ont pas été instituées « pour décharger la collectivité de ses obligations légales ». M. Profit le rappelle dans son bulletin trimestriel d'octobre 1938 : « Les Coopératives Scolaires d'Éducation Nouvelle ». Nous recommandons la lecture de ce numéro (1 fr. 25 à M. Profit, 31, rue Villeneuve, La Rochelle), on y verra ce que sont et ce que ne sont pas les coopératives scolaires et surtout qu'elles doivent rester une œuvre d'éducation ».

Jetons maintenant un coup d'œil sur les difficultés. Elles ont déjà été toutes signalées par nous dans nos précédentes chroniques.

« Prenons, écrit Jacquet, une commune de 300 habitants avec ses 30 élèves environ. Les instructions ministérielles sont ici la folie même. Elles exigent que nous répartissions les 30 élèves en 6 divisions ou cours » *L'École Emancipée* (29 janvier 1939). Il ne faut pas oublier que 30 élèves ne sont pas un maximum, nous en avons eu pour notre part 45 dans de semblables conditions. Maurice Kuhn, Directeur du *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, écrit dans son numéro de rentrée (30 sept. 1938) : « Il est impossible d'appliquer des plans d'études entièrement distincts pour le Cours supérieur, 2^e année, et la classe finale, sauf dans les écoles comprenant quatre, ou, mieux, cinq classes séparées, dont une réservée aux élèves déjà munis du certificat, ce qui n'existe que dans un très petit nombre de localités ».

La même revue donne (28 janv. 1939) des extraits du Journal officiel « Sénat : Séance du 29 décembre 1938 » et en tire cette conclusion : « Il semble bien que, si le Sénat est toujours partisan de l'enseignement professionnel, un certain nombre de ses membres ne voient pas, sans regret, l'horaire de l'école primaire s'alléger considérablement du fait des loisirs dirigés et des exercices physiques.

M. Jouot a fait une remarque très judicieuse au sujet de la tâche surhumaine qui est maintenant celle de l'instituteur et de l'institutrice de l'école à classe unique, obligés d'instruire les enfants de douze, treize et quatorze ans en même temps que les autres ».

Voici qui aggrave encore la situation. Dans les petites communes, autrefois les instituteurs et les institutrices, mais surtout les instituteurs, étaient secrétaires de mairie et jouaient de ce fait un rôle que M. Dubreuil, Inspecteur d'Académie, qualifie d'« essentiel ». Maintenant de nombreux maires « se lamentent de ne pouvoir confier à un instituteur le secrétariat de leur mairie ». Quelle est la cause de ce mal — je dis bien mal car dans de nombreuses communes il faut aller chercher un secrétaire de mairie au dehors et ceci ne va pas sans gros inconvénients — ? Il n'y a pas une cause mais des causes. La besogne des secrétaires de mairie devient de plus en plus délicate, compliquée et absorbante, les institutrices qui, pour la plupart, écrit M. Dubreuil, « éprouvent deux désirs essentiels : se marier et ne pas résider à la campagne », « ne sont pas assez assidues, pas assez en contact avec la population », aussi « Les maires n'aiment guère les femmes comme secrétaires de mairie ». Mais les instituteurs, eux, les jeunes, s'efforcent de s'élever de la carrière enseignante primaire et cherchent des situations plus rémunératrices (*Journal des Instituteurs*, 12 novembre 1938).

« J'ai dû, écrit M^{me} Bihan, abandonner l'imprimerie, non parce que j'ai des enfants arriérés, mais parce que notre classe est installée dans un lavabo et que nous n'avons pas de place ». *L'Éducateur prolétarien* (1^{er} déc. 1938). Ce manque de place est un gros obstacle aux progrès de l'Éducation nouvelle. Si on manque d'air par suite de plafond trop bas, on peut ouvrir les fenêtres ; mais si on manque de place, il faut mettre trois élèves, qui se gênent, sur des tables qui sont faites pour deux ; impossible de disposer le mobilier pour favoriser le travail par groupes ; impossible de mettre en bonne place : table à expériences, étagères, fichiers, etc. Dans une école voisine certains élèves ne quittent leur place qu'en passant par dessous la table. Comment pourrait-on, dans de telles conditions, permettre aux élèves ces déplacements qu'exigent l'Éducation nouvelle ?

« L'École « se débrouillera » par ses propres moyens. Elle se procurera le matériel indispensable comme elle l'entendra. Elle tapera familles, élèves, amis de l'éducation. En somme, bien que la mendicité soit généralement interdite, on voudra bien faire une exception bienveillante en faveur de l'école... » L. Dumas. *L'École Libératrice* (3 déc. 1938). Mais : « Il ne s'agit pas de nous dire : soyez ingénieux, ayez donc de l'imagination. Sans crédits pour acquérir pro-

gressivement matières premières et outils impossible d'entreprendre quoi que ce soit ». Jacquet. *L'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939).

Cependant, comme il s'agit moins d'un changement de programme et d'horaires que d'un changement de l'esprit, le problème essentiel est celui de la formation des maîtres. Glanon : « Tous les maîtres de la pédagogie sont d'accord sur un point : il ne peut y avoir de self-government sans le consentement et la volonté formelle des éducateurs. Il y a donc impossibilité à l'imposer par voie administrative. On retrouve le problème qui se représente constamment quand il s'agit d'éducation nouvelle : rien ne peut se faire sans un changement complet dans les méthodes de formation des maîtres ». H. Weiler. *L'Information pédagogique* (sept.-oct. 1938) « ...même sur le plan scolaire, nulle transformation profonde ne peut être visible, si la suggestion, si l'initiative, vient d'en haut ».

En dehors de la volonté concertée, voulue, réfléchie, étudiée des techniciens, rien n'est possible et rien n'est profitable ». A. Quélaino. *L'Ecole Emancipée* (15 janv. 1939).

J'ajoute cette observation d'un autodidacte, qui n'est pas moins importante que les précédentes pour les progrès de l'Education nouvelle : « Tout homme qui ne se passionne pas pour son travail quel qu'il soit, qui n'en aime que l'utilité, travaille sans goût et finit par en être écrasé ». H. Astié : *Plus loin* (nov. 1938).

Or le mouvement d'Education nouvelle a trouvé en France un point d'appui précieux dans le syndicalisme universitaire.

« Le maître d'école de la France, écrit Ferrière doit gagner demain la bataille contre la dictature. Sinon il périra et la France — et l'Occident — avec lui ». *L'Ecole nouvelle* (déc. 1938, janv. 1939).

C'est aussi l'avis de notre ami Brunet : « On peut affirmer que le syndicalisme suppose l'Education nouvelle, que l'Education nouvelle est une forme, et non des moindres, du syndicalisme ». *Bulletin de la section du Calvados du S. N.* (déc. 1938).

Il faut ajouter que tous les instituteurs ne sont pas convaincus de ceci et qu'il reste de nombreux opposants au mouvement d'Education nouvelle ; soit pour des intérêts égoïstes, ou parce qu'ils ne le connaissent pas ou le connaissent mal, soit enfin parce qu'ils craignent que des réformes en cours ne résulte un abaissement du niveau de l'instruction.

Une tâche urgente : la taylorisation de l'instruction.

Que les groupes d'Education nouvelle se multiplient et s'efforcent de valoriser l'Education, c'est fort bien. Mais leur action aurait des résultats plus sûrs, elle gagnerait en rayonnement s'ils s'efforçaient d'attirer à eux les opposants de bonne foi dont nous venons de parler.

Dans leur « Introduction à la pédagogie quantitative » Decroly, Buysse écrivent : « Mais affirmer la supériorité de l'éducation sur l'instruction, ce n'est pas s'interdire de consacrer à celle-ci une attention suffisante. Au contraire, nous croyons qu'entre ceux qui... ont abaissé si redoutablement le niveau de notre école nationale... et les autres, qui dédaignent des techniques élémentaires du savoir humain, clefs de tous les programmes scolaires exigés par notre état de civilisation, se préoccupent surtout de faire « l'homme » sans craindre de le laisser « illettré » — nous devons, de toute nécessité, nous efforcer de jeter un pont, d'établir un compromis acceptable ». Dans un de leurs autres ouvrages, « Les applications américaines de la psychologie », ils précisent ainsi leur pensée : « La véritable conception d'une pédagogie bio-psycho-sociale implique deux buts : 1^o éducation fondamentale... 2^o intensification (taylorisation) des branches techniques en vue d'un rendement suffisant. En un mot la pédagogie nouvelle accepte l'héritage de la pédagogie classique, mais sous bénéfice d'inventaire. Elle veut gagner du temps... et elle cherche à améliorer ses résultats... Le temps gagné sera consacré à la « vitalisation » de l'école, à l'éducation véritable par l'emploi des méthodes actives... »

Si les amis de l'Education nouvelle ne jettent pas un pont entre eux et les autres, s'ils négligent cette recherche du rendement, ils resteront un noyau de convaincus au milieu d'une masse indifférente ou hostile et ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal.

Reste à savoir s'il est possible d'améliorer le rendement de l'enseignement de la lecture, de l'écriture (orthographe comprise bien entendu), du calcul.

Pour démontrer cette possibilité à nos lecteurs, nous pourrions choisir comme exemple l'enseignement du calcul, mais comme nous avons collaboré à divers manuels consacrés à cette matière d'enseignement, notre démonstration paraîtrait intéressée et de ce fait ne pourrait être probante.

Nous préférons choisir l'orthographe. Nous n'ignorons pas que les amis de l'Éducation nouvelle n'ont pas le culte de l'orthographe et nous savons également que de bons auteurs, Lamartine, George Sand, d'autres encore, faisaient des fautes d'orthographe. Nous pensons que ce culte de l'orthographe est néfaste. Mais il est et, comme l'écrivait Yvon dans le n° de décembre 1933 de *l'Éducation* : « si bien doué que soit un enfant, toutes les carrières libérales lui seront fermées s'il n'a pas acquis à onze ou douze ans une mémoire impeccable de toutes les incohérences orthographiques qui sont enregistrées, et par suite imposées, par le dictionnaire de l'Académie... »

Rien à ce sujet n'est changé depuis 1933. Non seulement la plupart des auteurs de grammaires scolaires font une place à part à l'orthographe, non seulement les éditeurs consacrent des manuels spéciaux à la dictée et à l'orthographe, mais encore, fait excessivement rare pour les autres matières d'enseignement, de nombreux professeurs ou instituteurs se font leurs propres éditeurs. Nous avons là, sous les yeux le « Carnet d'orthographe » de Verdier ; le « Livre d'orthographe » de J. Andrieu ; le « Carnet d'orthographe pratique » de Labenne ; l'« Étude de l'orthographe par la Lecture et le Carnet de Règles » de Dhallu ; « Les principales règles de l'Orthographe étudiées méthodiquement » de Dantel, qui rentrent dans cette catégorie. On pourrait y ajouter les « 105 dictées mnémométriques » et la brochure « Rationalisation et Enseignement » de H. Duthil, publiés par l'Institut international du sténomètre.

Le fait que tant et tant d'ouvrages se publient et se vendent prouve l'intérêt que de nombreux maîtres apportent à cette plaie. Ne serait-il pas habile aux groupes d'éducation nouvelle de proposer, à ceux qu'ils désirent attirer à eux, l'étude des moyens susceptibles d'améliorer le rendement de l'enseignement orthographique ?

C'est une étude qui pourra exiger d'assez longues recherches mais qui ne comporte nul risque ; il est certain que l'on peut aboutir et que l'enseignement de l'orthographe pourrait avoir un meilleur rendement. Les auteurs dont nous venons de parler connaissent l'orthographe — sans nul doute, — la grammaire — peut-être —, mais la psychologie de l'enfant, ils ne la connaissent certainement pas et les méthodes de recherches de la pédagogie expérimentale, pas davantage.

L'examen des erreurs pédagogiques les plus fréquentes dans cet enseignement va nous le prouver.

« Il est certain, écrivent Decroly-Buyse, que pour les branches techniques... il est urgent de fixer avec précision les buts qu'il « faut » atteindre parce qu'on « peut » les atteindre avec la moyenne des enfants ». J'ouvre un de ces recueils et j'y trouve des listes de mots : aborigène, ...acaténe, ...accourcissement, ...acescent, ...afférent, etc., un second recueil m'apprend que siffler a deux f et persifler un seul f ; un troisième : pituite, pistache, plombagine ; un quatrième : imputer, plantaginées, arachnide. Il est bien évident que nos auteurs veulent apprendre à nos élèves l'orthographe d'un grand nombre de mots, du plus grand nombre de mots possible, et que mieux vaudrait se borner à l'étude d'un nombre de mots limité mais choisis.

C'est ce qu'on s'efforce de faire en Amérique pour l'étude des vocabulaires des langues étrangères. Nous avons précédemment signalé ces efforts dans nos chroniques de décembre 1928 et de janvier 1931 en faisant quelques réserves, non sur les recherches elles-mêmes, mais sur les résultats obtenus. J. D. Haygood a écrit sur le même sujet un ouvrage fort intéressant : *Le Vocabulaire fondamental du français*. (E. Droz, édit., Paris). Du travail de Haygood on peut conclure à l'excellence de la liste de mots de Vander Becke que nous avions déjà signalée et qui est en partie reproduite dans cet ouvrage. On y trouve en effet : 1° 69 mots qui au dire de Haygood composent plus de 50 p. 100 « du texte de chacun des cinq livres examinés » ; 2° les 2.000 premiers mots de la seconde partie du *French Word Book*, classés par rang et fréquence. Bien que Vander Becke se soit servi pour dresser ses listes de 88 extraits — dont la liste est donnée — renfermant un total de 1.547.748 mots nous pouvons dire — renouvelant nos réserves passées — que les résultats obtenus doivent être améliorés et ne peuvent être utilisés tels quels. Dans la liste des deux mille mots, par exemple, nous trouvons le nom de trois saisons, de quatre mois, de deux jours. Le mot automne, les noms des huit autres mois, des cinq autres jours seraient-ils moins fréquents ? Bien que nous ayons des pièces de vingt-cinq centimes, « vingt cinq » serait plus rare que « million », que « quarante », que « quinze », que « mille » qui serait lui-même plus fréquent que « dix » et que « douze ».

Il n'en est pas moins vrai que ces listes complétées avec soin permettraient de limiter l'étude de l'orthographe d'usage et par suite de mieux connaître celle des mots réels usuels. On pourrait, pour une telle mise au point, s'aider soit des listes d'A. Des-

coeures (voir : *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*), soit du petit ouvrage de Prescot : *Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*. Il faudrait aussi établir des gradations ; on ferait bien, à ce propos, de tenir compte de l'excellente étude que L. Marchand donna en juin 1927 dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, sous le titre : « L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique ».

Les auteurs des petits ouvrages dont nous avons fait la critique ont sans doute éprouvé quelque contentement en lisant les Instructions du 20 septembre 1938 qui remettent en honneur une série d'« artifices ». Le mot « artifices » est du D^r Simon qui en parle dans sa *Pédagogie expérimentale*, ce qui semble bien prouver qu'il ne les tient pas en grande estime. Il n'est pas le seul : Bernard, dans *l'École Emancipée* (12 fév. 1939) montre que le procédé recommandé dans les Instructions officielles pour distinguer ses de ces est un « truc » qui ne suffit pas à aux enfants. Sans doute cependant certains de ces trucs ou artifices, qui plaisent à la majorité des maîtres, peuvent-ils parfois tirer des enfants d'embarras, mais c'est un petit bien pour un mal assez sérieux ; ils écartent de la voie plus féconde de l'étude du sens du langage : « L'orthographe est fonction de notre connaissance de la langue, de sa pénétration par nous et de la netteté avec laquelle nous concevons la pensée exprimée » D^r Simon.

Mais laissons aux prises partisans et adversaires des procédés. Ce n'est pas de ce côté qu'il faut rechercher un meilleur rendement.

Examinons plutôt comment A. Duthil entend rationaliser l'enseignement de l'orthographe de règles : « Les paragraphes, dans les grammaires, dépassent rarement cinq cents. Admettons que les remarques doublent ce nombre. Nous n'en sommes encore qu'à mille. Et il s'agit des grammaires scolaires les plus complètes. Cela nous fait à peine une règle ou une remarque à apprendre chaque jour pendant cinq ans seulement... ». *Rationalisation et Enseignement*. Voilà bien un exemple de cette pédagogie qui connaît la matière d'enseignement mais ne se soucie pas de l'enfant, de cette pédagogie à laquelle Dewey a asséné de rudes coups (voir *l'École et l'Enfant*) mais qui reste bien vivante cependant dans notre vieille bâtisse universitaire.

Prenons un exemple. Lorsqu'il s'agit de l'accord du verbe, les manuels en usage dans

les écoles primaires se bornent d'ordinaire à deux règles. Ne nous occupons que de celle-ci : « Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet ». A cette règle unique correspondent de multiples difficultés car ainsi que le constate le D^r Simon : « Chaque règle s'étague avec des obstacles successifs ». Essayons d'indiquer les obstacles que l'enfant ne surmontera que peu à peu :

1° le sujet précède immédiatement le verbe ; 2° le sujet est séparé du verbe par un complément de nom ; 3° le sujet se trouve après le verbe ; 4° le sujet est pronom relatif ; 5° le sujet est séparé du verbe par un pronom (un enfant écrira : les moissonneurs le coupe, etc.). Cinq difficultés dont certaines pourraient être étagées et ce n'est pas tout : qu'il s'agisse de l'accord du verbe ou d'un autre accord, qui ne sait qu'un ou deux mots incompris dans une phrase peuvent entraîner une série de fautes diverses ? Qui ne connaît l'incapacité de l'enfant en présence d'un tout trop complexe pour son âge, signalée par S. Isaacs et comparable à cette incapacité synthétique dont parle Luquet à propos du dessin ? Ce n'est pas tout encore : parlant de l'obnubilation épileptoïde le Docteur Robin écrit : « Il y a... les enfants qui dans une dictée, un devoir, une récitation, sautent des mots sans s'en rendre compte... » et ajoute : « Est-il utile d'ajouter que les épithètes de distraits, de rêveurs, dont se servent parfois les parents et les maîtres ne correspondent pas à l'état de vide mental réalisé par l'obnubilation épileptoïde ? » *L'École nouvelle* (oct.-nov. 1938).

Mais, même si on néglige les « faux arriérés », il reste des obstacles beaucoup plus nombreux que ne le sont les règles d'accord. Ces obstacles, la pédagogie expérimentale devrait s'efforcer de les déterminer et elle devrait rechercher ensuite l'âge *optimum* à ne pas dépasser, et les moyens à employer pour assurer un maximum de résultats avec un minimum d'efforts.

Il est enfin une catégorie de fautes, fort nombreuses cependant, dont les grammairiens semblent, en général, se soucier fort peu : les confusions de temps (imparfait avec infinitif, imparfait avec participe passé, etc.). Il est vrai que les praticiens, auteurs des petits ouvrages dont nous avons parlé, ont constaté le mal et proposent leurs recettes, de nouveaux trucs, bien entendu. Les Instructions officielles en font tout autant : « Un enfant écrit-il : « Si je rencontre mon maître dans la rue, je le saluerai », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel : « Si nous ren-

contons notre maître, nous le saluerons » pour qu'il comprenne que saluerai est au futur ». Mais Bernard apprécie ainsi ce conseil : « Outre que le procédé, par sa verte nouveauté, va plonger dans l'extase admirative le monde pédagogique, il a l'inconvénient de mettre en évidence une erreur assez fâcheuse, en entretenant la confusion entre le futur qui est un temps, et le conditionnel qui est un mode. Une grammaire qui ne serait pas « superficielle » établirait que le futur est souvent un conditionnel, comme en fait preuve l'exemple même que vous invoquez ; et que le conditionnel exprime presque toujours un futur. » *L'École Emancipée* (12 février 1939).

Sur le même sujet, M^{me} Lubienska écrit : « Les professeurs qui venaient me consulter se plaignaient de ce que les enfants de 9^e et de 8^e confondaient modes et temps. Quoi d'étonnant ? Un coup d'œil dans n'importe quelle grammaire suffit pour excuser les enfants : modes et temps s'y étaient dans la même grisaille de l'imprimé, sans autres désignations de valeur ou de sens que des caractères plus ou moins gros. Ce qui me frappa surtout, c'est que les professeurs eux-mêmes s'étaient habitués à considérer les temps comme des subdivisions des modes, un peu comme le centimètre est une subdivision du mètre. Or rien n'est plus faux ; car si les modes reflètent une manière d'être ou de sentir, les temps se réfèrent à l'étendue de l'action dans la durée ». *La Nouvelle Éducation* (fév. 1939). M^{me} Lubienska fait suivre ces remarques de l'indication des procédés actifs qui firent que « modes et temps ne furent jamais confondus ».

Certes les procédés actifs valent mieux que des recettes ; cependant M^{me} Lubienska ne nous semble pas avoir noté assez nettement les diverses difficultés. L'une de ces difficultés résulte de ce que l'un des temps confondus, le passé simple, n'existe que peu ou point dans le langage parlé. L'autre, et c'est la plus importante, de ce que le progrès dépend du développement mental de l'enfant.

Le regretté F. Brunot, en collaboration avec un inspecteur-primaire, actif collabora-

teur de la Société Binet. Bony, écrivit des « Méthodes de langue française » à l'usage des écoles primaires. Malgré la valeur incontestée de leurs auteurs ces ouvrages n'eurent qu'un succès relatif et éphémère : écrits en vue de l'apprentissage de la langue française plutôt que de celui de la grammaire ils ne pouvaient satisfaire ceux pour qui la connaissance de la grammaire est plus un but qu'un moyen. Or dans l'un de ces ouvrages nous pouvons glaner : « Il y a des temps qui marquent non seulement que les actions sont présentes, passées ou futures, par rapport au moment où l'on parle, mais qui disent si elles ont eu lieu avant, pendant ou après d'autres actions passées, ou bien si elles auront lieu avant, pendant ou après d'autres actions futures : ce sont les temps relatifs ». Sans doute les enfants, dans leur langage, emploient-ils de bonne heure l'imparfait, qui est un temps relatif, mais ne risquons-nous pas de confondre une aptitude verbale, acquise par imitation, avec l'aptitude à manier les relations correspondantes ? La lecture des ouvrages de Piaget peut nous le donner à penser. On éviterait sans doute la formation de mauvaises habitudes orthographiques en se gardant de toute prématurité, ce qu'on ferait à peu près sûrement en rattachant cette partie de l'enseignement à celui de la rédaction plutôt qu'à celui de la grammaire.

Résumons-nous. Pour tayloriser l'enseignement de l'orthographe il faudrait d'abord fixer, en les limitant, des buts accessibles aux élèves moyens — et ceci vaut surtout pour l'orthographe d'usage — ; ensuite rechercher non pas les règles mais les obstacles à l'application de ces règles de façon à pouvoir les attaquer au bon moment et avec des moyens efficaces ; enfin — ce que nous n'avons pu développer dans cette chronique déjà longue — individualiser cet enseignement autant qu'il est nécessaire.

N'oublions pas enfin que tout ce travail qu'il faudrait entreprendre est pour nous un moyen plus qu'un but. Taylorisons l'instruction pour valoriser l'éducation.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

Exposition pédagogique de Scoutisme féminin

Organisée par la Fédération française des Eclaireuses au Lycée Racine, 20, rue du Rocher, Paris 9^e, sous le haut patronage de M. le Recteur de l'Académie de Paris et de MM. les directeurs Châtelet, Sorre et Luc.

Jours et heures d'ouverture : jeudi 16 et samedi 18 mars, de 14 h. 30 à 19 h., dimanche 19 mars de 10 h. à 19 h.

Jeux, travaux divers, démonstrations

Souscription pour une **Biographie** d'OTTO GLOECKEL.

Le grand réformateur autrichien — celui qui fit de Vienne la « Capitale de l'Enfance » entre les années 1920 et 1934, est mort récemment du fait des mauvais traitements auxquels il fut soumis par les nazis. Déjà, lors de l'avènement de la dictature chrétienne-sociale de Dollfus, il dut résigner ses fonctions. Simple instituteur, il fut porté au pouvoir par ses capacités d'organisateur intrépide. De 1923 (Montreux) à 1927 (Locarno), il participa à chacun de nos congrès et nous nous souvenons tous de sa carrure massive et de sa figure sympathique. — M. J. Briner, Zurich, membre de la section suisse de notre Ligue, annonce la publication d'une biographie — tout d'abord en allemand — d'OTTO GLOECKEL. Mais il faut 5.000 francs suisses pour que l'on puisse procéder à l'impression. Une bien grosse somme ! Cela suppose 1.000 souscripteurs au prix de frs. S. 5. — par volume. Les trouvera-t-on ? On souscrit au chèque postal VIII 7956 à Zurich. Le volume comptera 300 p. ; à en juger par la table des matières (qu'on peut se procurer auprès de M. J. Briner, directeur des écoles, Zurich), il promet d'être passionnant.

Ad. F.

Les Progrès de l'École active dans le monde

Sous ce titre, plusieurs périodiques de la Suisse romande ont publié le petit article ci-dessous dont la dernière partie recommande l'abonnement à notre revue. Nous serions heureux d'en rencontrer plusieurs, pareils, dans la presse française et belge (Réd.).

Les journaux quotidiens font grand état

de la régression générale qui se manifeste à l'heure actuelle dans le monde. Dans les mondes : moral, social, politique, spirituel. Il est pourtant réconfortant de constater sur certains points la présence de progrès. Pourquoi en parle-t-on si peu ? Le mal occupe le devant de la scène, il attire sur soi l'attention générale. Le bien semble se cacher. Il n'est connu et apprécié que de quelques spécialistes.

Ainsi en est-il de l'École active, celle qui considère l'enfant comme une plante spirituelle en croissance, dont il faut respecter la puissance « morphologique » agissant du dedans au dehors et réclamant du milieu ambiant une nourriture — l'éducation et l'enseignement, — mais seulement en raison de ses besoins réels : instincts sains, tendances et intérêts favorisant cette croissance de l'esprit. Tout gavage tue à petit feu. Avant tout, il tue l'intérêt à la vie, le vouloir vivre, le vouloir bien vivre, au sens moral et social.

Une étude récente a mis l'auteur de ces lignes en présence de documents d'un intérêt puissant, émanant de toutes les parties du monde. Presque partout l'École active éveille l'intérêt le plus direct, non seulement du corps enseignant — ce qui est naturel, — mais également des pouvoirs publics. Il vaut la peine de suivre des yeux cette évolution. Elle ouvre la voie à une humanité meilleure, espoir ultime auquel il fait bon s'attacher. La plupart de ces témoignages ont paru dans l'*Annuaire du Bureau international d'Education* de Genève (1937 et 1938) ; quelques-uns dans le *Bulletin* du B. I. E., en particulier parmi les notices bibliographiques. Mais la source principale — et la plus accessible — en est et en reste la revue *Pour l'Ere Nouvelle* (Musée pédagogique, Paris, 50 fr. français) où l'on peut suivre mois après mois l'extension vraiment étonnante de ce mouvement. Ce périodique ne devrait manquer chez aucun pédagogue soucieux de progrès. J'ajouterais volontiers : chez aucun père et aucune mère de famille clairvoyants. Car, pour ceux-ci, comprendre l'âme de leurs enfants et comprendre l'école qui les élève, c'est acquérir le moyen de collaborer. Sans l'accord profond entre la famille et l'école, y a-t-il aucune éducation qui puisse se montrer efficace ?

Ad. F.

Congrès de l'Imprimerie à l'Ecole

du 8 au 10 avril 1939 à Grenoble

Le siège du congrès sera à l'Hôtel des Sociétés
rue Berthe-Boisseux

Programme :

Samedi 8 avril, à 9 heures : Ouverture du Congrès ; à 14 heures, travaux de Commissions ; à 21 heures, séance plénière, compte rendu et discussion des travaux de commission. Le Dictionnaire.

Dimanche 9 avril, à 9 heures 30 : Travail de Commissions ; à 14 heures 30, Assemblée Générale statutaire de la Coopérative, comptes rendus moraux et financiers ; à 21 heures : Séance plénière ; l'Encyclopédie enfantine.

Lundi 10 avril, à 9 heures 30 : Réunion de commissions ; à 14 heures 30, A. G. statutaire, nomination des organismes dirigeants ; à 21 heures : Séance plénière. La place de

l'Imprimerie à l'Ecole dans le mouvement actuel de rénovation. Audition des délégués étrangers. Plan de travail général.

Des visites de la ville, une conférence-promenade au Musée sous la direction de M. Andry-Farcy, Conservateur et une excursion à Orsons sont projetées. Pour tous détails, s'adresser à M. Faure, à Noyarey (Isère).

Pour former le goût des enfants

Une exposition aura lieu à la galerie « l'Equipe », 81, Boulevard du Montparnasse, du 25 mars au 15 avril, de 10 heures à midi et de 14 heures à 19 heures, sauf le dimanche.

Elle est organisée par un groupe d'artistes et les Editions Bourrelier.

Elle présentera des œuvres originales, des illustrations de livres récréatifs et éducatifs, des photographies, des jeux didactiques, des marionnettes, etc...

AVIS

Depuis le 1^{er} janvier 1939, les « EDITIONS BURRELIER » sont chargées de la vente de « Pour l'Ere Nouvelle ».

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais « Pour l'Ere Nouvelle », continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le « Groupe Français d'Education Nouvelle ». C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C^{ie}

76, rue de Vaugirard, PARIS (6^e)

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'Enseignement du premier degré

DÉJÀ PARUS :

- I. **L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.** — Présentation de M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1^{er} degré. Direction de A. Weiler.
- II. **L'ÉDUCATION PHYSIQUE.** — Présentation de M. Jean Zay. Direction de E. Evesque.
- III. **LA PROLONGATION DE LA SCOLARITÉ.** — Présentation de C. Bouglé, dir. de l'E. N. sup. Direction de G. Condevaux.
- IV. **LE DESSIN.** — Présentation de G. Huisman, directeur général des Beaux-Arts. Direction de H. Bourgoïn.
- V. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de 7 à 14 ans). — Présentation de Paul Langevin.

EN PRÉPARATION :

- VI. **La liaison de l'École Maternelle et de l'École Primaire**, sous la direction de O. Auriac et R. Moufflard. — VII. **L'enseignement des Sciences**, sous la direction de E. Goumy. — VIII. **Les activités dirigées**, etc.

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

REVUE MENSUELLE — ÉDUCATION DES ENFANTS DE 2 A 7 ANS

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Complément à la revue mensuelle « L'École Maternelle Française »

DÉJÀ PARUS :

- I. **JEUX ET MOUVEMENTS AVEC ACCESSOIRES POUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE**, par H. Bouvart-Verdié.
- II. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de la naissance à sept ans).

EN PRÉPARATION :

Rôle, organisation et fonctionnement administratif et pédagogique des écoles maternelles et classes enfantines, présenté par Max Sorre, Directeur de l'Enseignement du premier degré et dirigé par R. MOUFLARD et M. FONTENEAU. — **Observation des choses**, dirigé par E. SERET, Inspectrice générale des E. M. — Etc.

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 — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13
GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Éducatifs
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Éducatifs Descoedres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{me} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{me} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

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

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

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'Education 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'indépen-
dance 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

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm....	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm....	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

D^r H. WALLON

Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne aux Editions Bourrelier, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6^e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Pour la défense et la réalisation de la démocratie Manifeste de la Section anglaise de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Devant la situation critique de la vie internationale actuelle, le Conseil de la Section anglaise de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, représentant l'Education démocratique, se sent l'impérieux devoir de lancer un appel à ses membres.

Nous sommes convaincus que les valeurs morales que nous plaçons le plus haut et le genre d'éducation qui les cultive ne peuvent se développer que dans un ordre social vraiment démocratique. Nous reconnaissons que l'échec des démocraties (la nôtre y comprise) à réaliser la justice sociale et internationale a favorisé le fascisme et le nazisme et leur a livré des êtres humains cultivés et pacifiques.

(1) La Section américaine de la Ligue a lancé un manifeste de même inspiration.

Mais nous ne saurions nous en tenir à la constatation des facteurs qui ont rendu possibles ces régimes, nous nous sentons obligés de stigmatiser les philosophies anti-démocratiques et les méthodes adoptées par les gouvernements qui s'en inspirent.

Nous considérons avec horreur :

L'effort systématique pour développer parmi les jeunes une attitude d'intolérance envers les hommes appartenant à des races ou professant des opinions politiques ou une foi religieuse différentes des leurs ;

L'inégalité de l'éducation et des droits sociaux suivant le sexe, la race ou les croyances ;

Le fait d'imposer aux enfants une conception sociale totalitaire, militariste et nationaliste ;

La dissimulation ou le choix arbitraire des sources d'information, la déformation des faits dans un but de propagande ;

L'exploitation de la science et des arts en vue de fins purement nationalistes ;

La négation de la réalité objective et le refus aux artistes de la liberté de création ;

L'usage délibéré de la haine, de la peur et de la suspicion comme méthodes de gouvernement ;

L'encouragement donné à la cruauté par la persécution raciale et politique des soi-disant « ennemis de l'Etat » ;

La glorification de la guerre et du militarisme ;

La répudiation d'un point de vue international basé sur l'amitié et la coopération.

Que pouvons-nous faire en tant qu'éducateurs ?

Il nous faut lutter en faveur d'un système éducatif essentiellement démocratique ;

Diriger nos établissements d'enseignement de manière que l'idéal démocratique y soit réalisé dans la vie quotidienne ;

Par la coopération donnant à chacun le sens de sa responsabilité dans la bonne marche de l'ensemble et une part dans les décisions concernant la vie collective et la sienne propre,

Par l'habitude, que nous développerons, de l'indépendance de la pensée et de sa libre expression,

Par la préférence accordée dans nos méthodes pédagogiques à la discussion et à la persuasion sur l'autorité.

Quant au respect de la conscience individuelle, il doit être pour nous un principe intangible.

Une telle éducation n'est réalisable que dans le cadre d'une société démocratique; le sort de la Démocratie doit donc être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Ceux-ci sont en situation d'exercer une influence prépondérante sur l'opinion publique, en dehors de l'exercice de leur tâche professionnelle. Nous rappelons aux membres et aux amis de la Ligue que la foi démocratique doit leur inspirer une activité politique constructive, car les événements mondiaux ont démontré que la défense passive des principes démocratiques est impuissante à conserver et à étendre la Démocratie dans nos sociétés actuelles.

C'est pourquoi nous insistons auprès de tous ceux que l'éducation intéresse pour qu'ils usent de toute l'influence dont ils disposent pour orienter l'opinion publique vers la défense des principes démocratiques et la réalisation complète de l'idéal vers quoi ils tendent.

Nous leur recommandons tout spécialement :

D'organiser dans leurs milieux respectifs une étude approfondie du sens et de la réalisation de la Démocratie à l'École et dans la vie des collectivités ;

De chercher à déterminer jusqu'à quel point notre état social et notre système de gouvernement sont, en fait, réellement démocratiques ;

D'insister pour la réalisation plus rapide de l'égalité d'accès à l'éducation de tous les enfants, quelle que soit la situation sociale ou économique des parents ;

De travailler sans relâche à obtenir que tous les enfants soient placés dans les conditions d'alimentation, de logement, de santé et de travail en dehors desquelles les efforts éducatifs les plus généreux sont voués à l'échec ;

a) De s'astreindre à examiner les méthodes éducatives actuelles du point de vue de leur efficacité pratique ;

b) D'exercer un contrôle vigilant pour le maintien de nos libertés traditionnelles ;

c) De s'unir pour combattre activement toute méthode anti-démocratique ;
De susciter dans le pays toute initiative de nature à aider l'établissement de la justice internationale ;

De faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que la Démocratie devienne une réalité effective.

Janvier 1939.

La Sociologie de l'enfant

L'éducation sociale d'une classe de garçons de 11 à 12 ans

(*Expérience psychologique, sociologique et pédagogique*)

Par Elsa KOHLER,

Ancien Professeur à l'Institut de Pédagogie et au Lycée de jeunes filles de Vienne.

Ce qu'on appelle aujourd'hui, par convention, « école active », est un ensemble de théories et de pratiques visant à libérer la spontanéité créatrice de l'enfant, même dans son travail scolaire. Bien que préconisée par de très grands pédagogues, l'école active demande encore beaucoup de travail, j'oserais dire quelques générations d'analyse psychologique et critique.

Deux sortes d'activités se manifestent d'elles-mêmes au moment où l'on donne à un enfant la liberté de faire quelque chose à son choix : l'activité productrice et l'activité sociale. On pourrait dire plus simplement : l'enfant fait quelque chose ou s'occupe de son camarade. Parfois, l'activité s'exerce dans les deux directions : l'enfant fait quelque chose avec un camarade dont il s'occupe, ou avec lequel il est en relation. Nous ne traiterons pas, ici, des conditions psychologiques de l'une et de l'autre de ces activités, mais nous espérons qu'un coup d'œil rapide sur une année d'éducation sociale dans une classe vous fera voir un horizon nouveau au delà de l'enceinte grise de la salle de classe.

Pour être complète, je devrais commencer par poser la question : est-ce la mission de l'école d'exercer les enfants à un comportement social ? Il y a des « pour » et des « contre » à ce sujet.

Supposons, ici, que les « pour » l'emportent. Cela me permettra de vous proposer une étude nouvelle, que je résumerai par une question nouvelle : est-ce dans les manuels que l'on apprend à se comporter d'une façon sociale — Si oui, comment devraient-ils être faits ? Sinon, quelle est la façon la plus efficace d'enseigner à des enfants qu'ils ont des camarades et que ces camarades ne devraient pas être seulement pour eux des facteurs négligeables ou des objets de taquinerie ?

Vous répondrez plus tard, vous-mêmes, à toutes ces questions. Pour commencer nous aborderons le sujet en vous faisant voir tout simplement la façon dont s'est passé un essai d'éducation sociale dans une classe de garçons âgés de 11 à 12 ans. (C'est une cinquième, en Suède. Il est l'œuvre de M. Charles FALK, mon collaborateur, qui y a consacré quatre années de travail (deux

années de préparation, une d'essai pédagogique et une de rédaction). Une seule condition de compréhension nous manque encore, et je me hâte de vous la fournir.

La pédagogie scientifique de l'activité est aujourd'hui en état de prouver que c'est l'uniformité et la monotonie de la vie scolaire qu'il faut rendre responsables de certaines difficultés d'ordre psychologique. Un seul genre d'habitudes se développe à l'abri du plan d'études et de l'horaire : on commence par la récitation de la leçon précédente, on en prépare une nouvelle, et après le coup de cloche, la récréation n'interrompt que pour quelques minutes l'attitude de passivité, voire même d'inertie, que la plupart des élèves adoptent en face d'un travail imposé qui ne leur dit rien. Il y a des exceptions, nous le savons ; mais elles n'en confirment que mieux la règle. Le pédagogue psychologue se dit que « la variété réjouit », et il tend à organiser la vie scolaire selon le principe des « situations pédagogiques ». Je me dispense de vous donner ici la définition scientifique d'une situation pédagogique, étant donné que ce terme est assez suggestif pour s'expliquer lui-même.

Nous connaissons cinq situations pédagogiques différentes les unes des autres, ayant chacune un sens que les élèves comprennent et évitant chacune à un comportement spécial. Les voici :

1° LA SITUATION ÉDUCATIVE. — C'est celle qui naît, au moment (ce moment ne doit pas se répéter trop souvent) où le maître, se posant en ami plus âgé, et non en dictateur, fait comprendre à ses élèves des lois de comportement moral ou intellectuel. Disons plus simplement : la situation éducative, c'est l'heure de la discussion morale, des conseils et surtout des conversations particulières que l'instituteur a parfois avec les enfants. L'instruction religieuse, elle-même, rentre dans cette catégorie.

2° LA SITUATION DIDACTIQUE. — Nous entendons sous ce nom l'enseignement proprement dit, seulement avec la modification que cet enseignement respecte les lois de l'évolution de la pensée. Donc, point d'apriorisme doctrinaire, mais stimulation de l'activité personnelle. Le matériel didactique parle son langage propre, le maître n'a qu'à lui donner la parole au moment psychologique où cette parole peut être comprise. Impossible de m'étendre sur ce sujet.

3° LA SITUATION INDIVIDUELLE. — C'est ici que la pédagogie scientifique propose une attitude nouvelle tant à l'élève qu'à l'instituteur. Stimulé par le désir de s'approprier quelque chose parmi ce qu'on lui propose, et muni de matériaux de travail, l'élève,

abandonné à lui-même, cherche à résoudre un problème, à faire un devoir. Il faut qu'il se tire d'affaire lui-même. Mais il a devant lui des camarades qui sont dans la même situation. Rien de plus naturel que de s'associer avec ses semblables dans une situation précaire. Voudrions-nous priver l'enfant de la collaboration avec d'autres, alors que nous-mêmes y avons si souvent recours ? Nous lui donnerons donc — et c'est justement cette situation-là qui le permet — la permission de travailler avec d'autres, s'il en ressent le besoin, à la condition, seulement, qu'il considère cette collaboration comme un moyen de progrès, non comme un truc scolaire.

4° LA SITUATION COLLECTIVE. — Nous entendons, par là, une situation commune où la classe tout entière figure dans un rôle d'arbitre. C'est l'heure où chaque élève s'exécute devant ses camarades où il fait ses rapports et où il montre les produits de son travail, pour les soumettre à la critique de tous. La situation collective est encore celle où les enfants traitent en commun tout ce qui a rapport à l'organisation de leur vie scolaire.

5° LA FÊTE. — Cette situation, que je n'ai pas besoin de vous expliquer, est, pour ainsi dire, la synthèse des autres. On invite aux fêtes de la classe même les parents ou des élèves d'autres classes. Toute l'activité productrice des enfants est alors en jeu.

Les cinq situations pédagogiques, ici esquissées, ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles sont, au contraire, en relation intime entre elles, car elles concourent toutes à un but commun. Ce qui les unit, c'est le centre d'intérêt auquel les enfants travaillent. Vous connaissez tous l'importance des centres d'intérêt. La belle idée de crolienne se retrouve ici un peu modifiée par des recherches nouvelles sur le principe de la globalisation.

Parmi les cinq situations pédagogiques nommées, il y en a trois qui peuvent tout naturellement servir à l'éducation sociale, à savoir : la situation individuelle, la situation collective et la fête. Toutes trois offrent des occasions précieuses où le maître peut observer le comportement social des élèves et les stimuler à faire mieux, si cela est nécessaire.

Pour des motifs d'exactitude et de clarté, M. FALK s'est borné à exploiter la situation individuelle, mais, déjà, cette étude a fourni des résultats très intéressants.

L'expérience comprend deux périodes, l'une de préparation, l'autre de pratique réelle d'une socialisation du travail. Je vous fais ici un résumé très court des méthodes

adoptées, en appuyant davantage sur les résultats obtenus.

Première Période : Préparation. — Le maître dit un jour à ses élèves : « Nous aurons dorénavant, deux fois par semaine, une heure où vous serez chacun libre de travailler comme vous voudrez. Vous pourrez même travailler avec un ou plusieurs camarades. Nous verrons après si ce genre de travail nous convient. » Le maître prend son carnet et son crayon, et note les phénomènes qu'il attrape au vol. La première heure terminée, il réunit les enfants, et une petite conversation s'engage entre lui et les disciples. On discute les façons de faire, leurs avantages et leurs inconvénients. Les expériences se poursuivent pendant trois mois, presque identiques, si ce n'est que le genre d'occupation varie dans le courant des semaines. La liberté est peu à peu restreinte, tandis que les occasions de collaboration augmentent. Jamais le maître n'oublie d'intercaler une situation éducative entre deux tentatives de collaboration.

Au début, la vie sociale est peu développée : il n'y a que 42,9 % des élèves qui recherchent des camarades ; douze semaines après, 71 % des élèves travaillent en groupe. Nous constatons donc une augmentation de comportement social : résultat fort satisfaisant. Dans quelques devoirs personnels que les élèves écrivent entre temps, on voit paraître leurs premières réflexions sur ce genre de travail. Le maître discute avec la classe la valeur morale de la collaboration, qui prend des formes plus sérieuses et mieux adaptées au but que l'on a en vue. Les groupements se stabilisent lentement. Le groupe est, au début, composé de 2 enfants ; après douze semaines, ils atteignent la moyenne de 2,57. C'est un signe — modeste encore — mais, un signe, tout de même, que le besoin de travailler à trois augmente. Disons, tout de suite, que ce nombre de collaborateurs semble être le plus favorable, tant au point de vue psychologique qu'au point de vue sociologique et pédagogique.

Ch. FALK étudie aussi l'aptitude sociale des individus et constate que ce sont les élèves intelligents qui comprennent, dès le début, les avantages de la collaboration.

Après deux périodes de tâtonnements, les enfants ont fait des progrès sur toute la ligne. Le plus étonnant, c'est leur attitude à l'égard de leurs efforts. Au début, fort contents de leur travail, quel qu'il soit, ils sont, à la fin, plus sévères que le maître ! Leur sens critique s'est éveillé.

Encouragé par les progrès de ses élèves, Ch. FALK résolut de pousser la chose plus loin encore : ce fut le début d'une nouvelle

période d'observation, où la socialisation du travail fut l'objet de soins encore plus intenses. On procéda à la constitution de groupements durables (vous vous rappelez que pendant la première période, il n'était question que d'une heure par semaine). C'est ici que Ch. FALK commit une petite erreur, qu'il reconnut plus tard, dans le courant de l'année. Il engagea les enfants à se grouper quatre par quatre et à faire dans chaque groupe l'élection d'un chef. La façon dont les élèves s'acquittèrent de cette obligation trahit, cependant, que leur sentiment de responsabilité s'était beaucoup développé pendant la période préparatoire.

Puis on procéda à une chose plus difficile encore : à se donner des lois fondées sur la courte expérience qu'on avait gagnée pendant trois mois.

Chaque élève écrivit, sans préparation, le « code » des lois qu'il jugeait nécessaires. Quelques-uns écrivirent jusqu'à quinze articles, d'autres furent moins inspirés. C'est justement un de ceux-là que je choisis comme exemple.

LOIS DU TRAVAIL

1. — Il faut travailler, autant que possible, afin d'arriver au bout des programmes.
2. — Pour arriver au bout des programmes, il faut qu'on travaille ensemble.
3. — Il n'est permis que de chuchoter. Quand on parle trop haut, on dérange les autres.
4. — Il faut aider les autres, s'ils en ont besoin.
5. — Point de copie, on n'y apprend rien.
6. — Le chef est obligé, entre temps, de veiller au silence.
7. — Il ne faut pas trop dessiner, on n'y apprend rien.
8. — Il est défendu de manger des bonbons, autrement on salit le devoir.

Dans le courant de l'année, à un moment où le zèle était en train de diminuer, les enfants furent invités à écrire, encore une fois, des lois de conduite.

La comparaison des deux éditions du « code » est instructive, mais elle demanderait une étude détaillée qu'il m'est impossible de faire. Je me borne à dire que la seconde fois, les enfants ont fait preuve de régression, mais — chose curieuse — aussi de plus de conscience. Ils oublient, par exemple, l'entraide, et s'occupent davantage des difficultés personnelles et sociales qui s'opposent à l'entente. N'est-ce pas comme un premier augure des difficultés que nous autres, adultes, éprouvons en face de la vie sociale ?

Ch. FALK s'attaque, alors, à l'éducation de chaque élève et montre les aptitudes et les difficultés de chacun à travailler avec des camarades. Une aide discrète au développement est fournie par le maître, chaque fois que l'occasion s'en présente. Ne citons qu'un exemple :

LÉONARD, le dernier élève de la classe, enfant arriéré et débile qui cherche des amis, mais n'en trouve pas, se voit un jour comme fortuitement placé à côté d'AXEL, le garçon le plus charitable de la classe (c'est le maître qui avait joué ici le rôle de la Providence !) Vous devinez ce qui va se passer : LÉONARD a le bonheur de jouir d'un rayon d'amitié, l'autre du plaisir discret de donner.

Tout un chapitre de l'ouvrage est consacré aux « conflits » et à la façon dont le maître et les élèves s'efforcent de les régler.

Un élève, ARVID, raconte tout au long l'histoire d'un schisme dans son groupe. Ce document est analysé par Ch. FALK et contient des constatations précieuses sur la psychologie de la discorde.

En définitive, l'éducation sociale en classe est une chose de bon sens. Aussi, permettez-moi d'attirer votre attention sur trois aspects de la même question, à savoir : l'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect sociologique de cette éducation.

1° La psychologie moderne, surtout l'ouvrage de M. PIAGET, les publications de M. REININGER à Vienne et, l'année dernière, le livre du Finlandais MATTI KOSKENNIEMI, nous montrent qu'à l'âge de 11 ans les enfants sont tout particulièrement aptes aux relations avec des camarades du même âge. Ce ne sont pas seulement les jeux, mais aussi des intérêts de toutes sortes qui les réunissent. C'est l'âge des découvertes, des collections, du travail manuel, des lectures ; bref, l'âge de l'épanouissement des aptitudes et du travail. Pourquoi laisser un enfant de cet âge apprendre en solitaire une leçon, « la leçon du lendemain », qui ne lui rapporte rien de plus qu'une bonne note ?

2° Nous avons vu l'évolution des groupements. C'est une question de sociologie

autant que de psychologie. Le groupement de cet âge a sa physionomie particulière et son importance indubitable : il annonce le groupement de l'âge suivant qui — à son tour — précède un stade nouveau. Pourquoi ne pas tenir compte du facteur de l'évolution en sociologie ? Le comportement social s'acquiert pendant l'enfance. Permettons-lui donc de naître et de se développer. N'est-il pas vrai que nous autres, les vieux, avons été, à l'école, élevés en solitaires et avons eu beaucoup de peine à prendre des habitudes sociales à l'âge mûr ? On parle beaucoup de la formation des habitudes. Au contraire des abeilles et des fourmis, que l'instinct incite à créer des communautés de travail, l'être humain, muni d'intelligence et de volonté, acquiert ses expériences au fur et à mesure. Pourquoi le priver des occasions de les former et pourquoi remplacer par des manuels les leçons que la vie donne elle-même ? Il n'y a plus à en douter : le comportement social d'une société à venir sera le résultat d'une éducation nouvelle.

3° Ceci nous mène tout droit à la question pédagogique. Le comportement social qui s'acquiert pendant l'enfance est menacé par bien des dangers. Pourquoi l'abandonner tout entier à ces dangers (1) au lieu de le laisser croître sous l'œil vigilant de l'éducateur ? Ce n'est pas pendant la récréation seulement qu'il faudrait l'étudier ; c'est à l'heure de l'occupation sérieuse, où il se révèle dans toute son importance. C'est à ce moment que la personnalité de l'enfant se dessine devant le regard du maître et que la petite communauté scolaire tout entière lui révélera sa structure. Vous avez entendu la formule que la pédagogie scientifique propose : Aide au développement, et rien de plus. Aide au développement, et non dictature. Mais cette aide est variée comme la vie elle-même, elle s'offre aujourd'hui en problème séduisant, mais difficile, au chercheur en quête de solution.

(1) L'ouvrage de Pergaud : *La guerre des boucons*, illustre très bien cette remarque (N. D. L. R.).

Pour la formation psychologique du corps enseignant

La VI^e Conférence internationale de l'Instruction publique, réunie à Genève du 19 au 23 juillet 1937, sur la convocation du Bureau international d'Éducation, a adopté des recommandations qui revêtent une importance exceptionnelle (1). Elles ne symbolisent rien de moins que le passage de l'École publique à une ère nouvelle, le passage de la phase « littéraire » d'hier à la phase « scientifique » ou technique de demain.

Empruntons à l'Annuaire de 1938 du B. I. E. les textes suivants « concernant l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires » (p. 489). — « Toute éducation et toute technique pédagogique... doivent être adaptées à la mentalité des enfants ou des adolescents. » — « Les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de très grande importance pour les éducateurs », ne fût-ce que pour « développer en eux le goût et le sens de l'observation, ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique ». Il importe donc « que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique » portant spécialement « sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent », ceci sans doute au moyen de tests et de méthodes métriques, mais aussi et surtout par « une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ». Il convient de prévoir aussi l'étude « des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle, et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ». Cela suppose : observations, expériences, recherches personnelles ; cela suppose préalablement une préparation biologique suffisante pour permettre aux futurs éducateurs « de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ». Enfin, il convient « que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes

...par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie ».

Cette dernière remarque est capitale — au sens propre et étymologique du terme. — Car c'est de la tête que parlent les directives : des Ecoles normales aux maîtres, des maîtres aux enfants de la nation, de ces enfants d'aujourd'hui qui seront la chair et le sang de la nation, une fois parvenus à l'âge adulte.

Mais il ne suffit pas que les maîtres veuillent agir en se conformant aux lois de la psychologie et qu'ils soient en mesure de le faire. Il faut que les inspecteurs leur viennent en aide dans les cas difficiles. Or c'est souvent l'inverse qui s'est produit jusqu'ici. Les maîtres novateurs — raisonnablement et scientifiquement novateurs — ont vu se dresser nombre de fois contre eux des inspecteurs ignorants et routiniers, quand ce n'était pas, en plus, le monde encore plus ignare et routinier des parents... Celui qui écrit ces lignes a été saisi nombre de fois d'une sainte colère en constatant la conduite inqualifiable de certains inspecteurs à l'égard des plus intelligents de ses anciens élèves-maîtres.

Or voici ce que les délégués de nombreux États réunis à cette même conférence de Genève recommandent « aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'inspection de l'enseignement » (*loc. cit.*, p. 485) : « Les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation » doivent se traduire « aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption de méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ». Les maîtres doivent donc recevoir désormais « une formation plus exactement adaptée à leur mission » ; et, une fois formés, il doivent « bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle ». Ils doivent être « soutenus, encouragés et guidés » et ce rôle incombe « essentiellement » et tout naturellement aux inspecteurs.

Ceci implique que les inspecteurs soient choisis après enquête sérieuse « sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ; que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa com-

(1) Voir le n° 134, janvier 1938 de P.E.N.

préhension des questions relatives à l'éducation », ceci par une préparation spéciale comportant l'étude de la pédagogie comparée et celle des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ; que l'examen d'aptitude à l'inspection comporte entre autres « l'analyse de cas concrets » et « l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ». (Ne trouvez-vous pas que cela est délicieusement exprimé ?) Les inspecteurs doivent en outre « se maintenir au courant du mouvement pédagogique », en avoir non seulement le devoir, mais le loisir, pouvoir voyager « l'étranger, participer à des stages et cours spéciaux, aux travaux de commissions d'études, etc. Une spécialisation — non par

branches, mais par techniques d'enseignement — est nécessaire pour leur permettre de remplir cette « mission de donner des directives » aux autres inspecteurs, de façon à établir un lien, comme celui, réciproque, établi entre le médecin de famille et le médecin spécialiste, chacun disposant de connaissances « concentrées » ou « différenciées » qui doivent se compléter.

Ce ne sont encore là, bien entendu, que des « recommandations » et dont beaucoup semblent aller sans dire. Mais quand on constate d'où elles viennent et à qui elles s'adressent, un espoir sérieux est permis !

Ad. F.

De la valeur des biographies

Il n'est pas donné à chacun d'écrire des biographies d'hommes ou de femmes remarquables en des termes qui éveillent chez les adolescents l'enthousiasme pour la beauté morale et le désir d'imiter ceux qui ont su l'incarner. On rencontre sur le marché des livres des biographies s'adressant aux adultes et qui dépassent par leur envergure le cercle des préoccupations de la jeunesse. Ou bien, au contraire, des biographies trop enfantines, dans le mauvais sens du terme, les unes sèches, sans âme, les autres moralisatrices et, de ce fait, détestées — donc : détestables ! Car la jeunesse est inflammable ; elle prend fort (si elle n'est pas déformée) ce qui est grand et beau ; sacrifice de soi à la vérité ou à l'amour de l'humanité ; ou encore : courage, endurance, désintéressement. Mais elle n'aime pas qu'on lui propose ces vertus comme des devoirs et qu'on lui inflige des modèles qui ne seraient pas de son choix.

La Suisse n'est qu'un petit pays ; il a pourtant paru sur ce territoire minime où se coudoient quatre langues, des religions et des cultures bien diverses, deux séries d'ouvrages biographiques qui ont rencontré un succès remarquable. L'une de ces séries est en français ; ce sont les trois ouvrages de M^{lle} Alice Descœudres « Héros » — « Encore des héros » — « Héros et héroïnes » dont nous avons parlé au moment où ils ont paru. L'autre série est en langue allemande et due à la plume de M. Fritz Wartenweiler, un homme que l'on a pu désigner avec raison comme un Pestalozzi moderne. Disciple et imitateur de Grundtzwig, le célèbre fondateur des Ecoles paysannes du Danemark, il œu-

vrait depuis plus de trente ans en Suisse orientale quand le devoir lui est apparu de chercher à nouer des liens culturels plus étroits entre les tenants des diverses régions et langues de son pays natal. Depuis quelques années, sa maison du Herzberg au dessus d'Aaru est devenue le lieu de rendez-vous de jeunes travailleurs de toutes les parties de la Suisse.

Conteur plein de feu et de cœur, Fritz Wartenweiler avait depuis longtemps remarqué qu'il puissant élément d'enthousiasme et d'éducation l'on rencontre dans le récit de biographies de héros — pour reprendre le mot d'Alice Descœudres. — Et, de fil en aiguille, il a été conduit à en rédiger toute une série. C'est de celles-ci que je voudrais parler. Et si je les signale aux lecteurs de langue française, c'est que j'ai pu observer quel stimulant, quel appui leur lecture apporte aux jeunes gens et aux jeunes filles qui, désireux d'apprendre l'allemand, cherchent, pour se perfectionner, une lecture propre à les passionner. Plutôt que de lire des textes ennuyeux ou des romans d'imagination, l'adolescent trouve ici, en un langage simple et chaleureux, des récits réels, vécus et infiniment attachants.

Une partie de ces petits ouvrages concerne des hommes remarquables de la Suisse allemande.

Voici *Albrecht Haller* (1708-1777), un « génie universel » (25 pages, 15 centimes suisses) avec un portrait et un choix de pensées.

Voici *Hans Konrad Escher* dit : de la Linth (collection « Schweizerisches Jugendschriftenwerk » à 25 centimes, n° 54-55, 62 pages),

bientôt un million de ces opuscules auront été écoulés parmi la jeunesse suisse). Une existence difficile n'a pas empêché Escher de devenir un bienfaiteur du pays en drainant et assainissant une vaste région marécageuse et inculte en amont du lac de Zurich : cette conquête, achevée entre 1809 et 1812, non moins que sa bonté, lui attira la gratitude de milliers de travailleurs et de paysans.

Voici « Deux chefs » : *Eugen Huber*, 1849-1923, un chef de la démocratie suisse, le principal auteur du code civil, et *Wilhelm Schmidt* (1859-1924), inventeur dès sa plus tendre enfance, qui perfectionna les machines à vapeur et sut vaincre tous les obstacles, qu'accumulèrent devant lui la pauvreté et l'incompréhension des hommes.

La Suisse italienne figure ici par la biographie de *Stefano Francini* (1796-1857) « un homme à chiffres au cœur chaud », statisticien, politicien, magistrat...

La Suisse romande, par le *Père Girard* de Fribourg (1765-1850) « un ami des enfants en soutane noire », le grand pédagogue qui propagea l'enseignement mutuel ; — *Alexandre Vinet* (1797-1847), philosophe vaudois, grand héraut de la liberté ; — *Henry Dunant* (1828-1910), fondateur de la Croix-Rouge internationale ; — le *Général Dufour* (1787-1875), tour à tour général dans une guerre civile religieuse où — miracle ! — il n'y eut presque point d'hommes tués, — co-fondateur de la Croix-Rouge et cartographe de renommée universelle — *Auguste Forel* (1848-1931) « une lutte de toute une vie pour la santé du corps et de l'âme » : psychiatrie, anti-alcoolisme, paix universelle.

Plusieurs de ces biographies ont été réunies en deux volumes : *Führende Schweizer in schweren Krisenzeiten* : Bruder Klaus (Nicolas de Flue), Escher de la Linth et le Général Dufour, déjà mentionnés. (Ouvrage imprimé malheureusement en caractères gothiques, alors que les deux fascicules *Vom Adler zum Kreuz* sur le général Dufour, sont imprimés, comme aussi l'opuscule sur Henry Dunant, en caractères latins). Ce livre a été édité à Zurich par le Rotapfel-Verlag (12, pages, fr. 2,30). Plus important encore est l'ouvrage *Meister und Diener* (même éditeur, 192 p., fr. s. 5. —) qui réunit les études mentionnées ci-dessus sur Huber, Schmidt, Forel, Vinet, le Père Girard et une biographie que nous n'avions pas encore signalée sur le Mahatma Gandhi, le grand politicien et rénovateur pacifique de l'Inde.

A la série des études consacrées à des étrangers à la Suisse appartiennent, outre Gandhi, le Français alsacien *Albert Schweitzer*, « le docteur de la forêt vierge », médecin colonial, musicien, écrivain, philosophe et india-

niste de toute première valeur, et le Suédois *Fritiof Nansen* auquel Fritz Wartenweiler a consacré plusieurs études : d'abord deux opuscules (de 25 centimes chacun) : « En avant vers le Pôle Nord » et « En avant vers l'Amour du Prochain » où l'auteur rappelle le rôle joué par le grand explorateur à la Société des Nations et en faveur des apatrides — dont le passeport s'appelle, maintenant encore, le « passeport Nansen » ; — puis un gros livre de 293 pages (même éditeur, 7 fr. s., avec édition populaire à fr. 3. —) orné de 6 illustrations et s'adressant non plus aux enfants mais aux grands jeunes gens et aux adultes. C'est une des biographies les plus fouillées de l'explorateur du Fram, du naturaliste, du patriote, du philanthrope, « médecin de l'humanité souffrante ». On a dit de ce livre : « chaque pas de ce puissant Viking à travers le monde et au travers de mille aventures, dès la jeunesse et jusqu'à la vieillesse, révèle une personnalité forte, transcendante, endurente, pour qui rien n'apparaissait comme impossible. » — « L'amour du prochain est de la politique réaliste », a écrit l'auteur en épigraphe.

Choisir parmi cette belle série de biographies des lectures courantes de langue allemande, ce n'est pas seulement mettre sous les yeux des élèves des textes en une langue claire, simple et belle, c'est aussi exister aux yeux de leur esprit le tableau d'existences passionnantes, parce que suscitées elles-mêmes par une passion : celle du bien de l'humanité.

Ad. F.

P. S. — Ces lignes étaient écrites quand nous avons reçu pour compte-rendu un ouvrage faisant partie d'une série biographique lancée récemment. Bien qu'il s'agisse d'une collection de langue française, je pense que c'est ici qu'il faut en parler. Mes propos se rattacheront en effet étroitement aux préoccupations qui ont fait l'objet du premier paragraphe de cet article.

Ce sont les éditions « Je Sers » (107, boulevard Raspail, Paris VI^e) et « Labor » (Le Grand Lancy, Genève) qui publient la collection « Les Vainqueurs », sous la direction de M. Th. Geisendorf-Des Gouttes, Docteur ès lettres. Ont déjà paru : *Pierre Valdo*, l'apôtre des vallées Vaudoises, par Jean Jalla ; *Jean-Frédéric Oberlin*, un grand serviteur, par M^{lle} J. de Mestral-Combremont ; *John Bunyan*, chaudronnier, poète, évangéliste, par Robert Farelly ; *Noody*, homme de réveil et d'union, par James E. Siordet ; enfin celui du D^r Venceslas Husa sur *Masaryk*, fils de serf, père d'un peuple. — Parmi les ouvrages à paraître, mentionnons les biographies de Savonarole, Booker T. Washington, Kagawa,

Guillaume d'Orange, Nathan Söderblom, John Wesley, Saint François d'Assise. Il suffit d'énumérer ces noms pour se rendre compte qu'il s'agit ici d'une collection spécifiquement protestante. Toutefois la personnalité même de M. Geisendorf-Des Gouttes permet d'assurer que ces portraits seront conçus dans un esprit de largeur doctrinale et d'élevation spirituelle.

C'est le cas, en tout cas, du beau livre du D^r Venceslas Husa qui fut un ami personnel du Président Masaryk (vol. 12 x 18,5 de 151 pages, avec 38 reproductions photographiques fr. F. 12, — fr. S. 2,20). Nous avons lu déjà plusieurs biographies de ce héros moderne, les unes plus spécifiquement philosophiques — où l'on voit le savant professeur tchèque très proche des vues de Jean Huss et des thèses du « Progrès spirituel » et de « l'École active » ; — d'autres avec une note apologétique peut-être un peu trop accentuée. Ici tout est simple et vrai. Les anecdotes typiques abondent et quand on a connu personnellement l'homme, on le retrouve

dans ces pages tout entier, avec son courage moral indomptable, son abnégation absolue, sa puissance de travail vraiment étonnante et sa parfaite modestie. Apprenti forgeron, professeur d'Université : cette ascension, à elle seule, eût mérité un livre. A 64 ans, bien des professeurs songent à se retirer. Masaryk allait, à ce moment, commencer sa carrière véritable : créer l'indépendance de son peuple et organiser chez lui la démocratie. Tâche prodigieuse : L'anabase des légions tchèques à travers la Sibérie touche à la légende. L'homme fut à la hauteur de cette entreprise : concrétiser les énergies d'un peuple qui voulait naître et vivre libre.

Masaryk est mort. Quelle n'eût pas été sa douleur s'il lui avait été donné d'assister à l'amputation et à la vassalisation de son pays par le III^e Reich. Il est mort à temps. Mais l'image étonnante de ce sage moderne servira de ferment à une résurrection. Nous en avons la conviction.

Ad. F.

A travers la presse pédagogique française

Pédagogie générale.

A propos « du choix des manuels scolaires » nous trouvons, dans l'ÉCOLE EMANCIPÉE (octobre 1938) une série d'articles de E. Delaunay qui seront aussi utiles aux auteurs de manuels qu'aux maîtres chargés de les utiliser.

L'auteur envisage successivement la valeur économique de l'ouvrage, le format et la commodité d'emploi, le contenu, l'ordre méthodique, les qualités d'une leçon, les exercices d'application et ses critiques son tout à fait judicieuses.

Dans l'ÉCOLE ET LA VIE (janvier 1939), Hamann étudie le rôle de la mémoire dans l'acquisition des notions de géométrie inscrites au programme des C. C.. Citons sa conclusion :

« La mémoire, pouvoir merveilleux de l'intelligence, ... exige qu'on lui fournisse des matériaux de choix qui favoriseront l'essor de la pensée... En géométrie, comme dans les autres sciences, comme dans les lettres, il faut à l'esprit des connaissances bien comprises et bien acquises, pour lui offrir la possibilité d'une activité normale, condition de son développement ». J. Aulas, dans l'ÉCOLE EMANCIPÉE, étudie les répercussions de la Ré-

forme de l'Enseignement du point de vue de la préparation au nouveau certificat d'Études.

Ses critiques sont généralement justifiées et, lorsqu'il cite des sujets d'examen en conseillant de les rejeter, nous ne pouvons que l'approuver. Naturellement, il propose des épreuves et montre qu'il est souvent facile de rendre acceptable une question mal posée et la simplifiant.

Pédagogie expérimentale.

Le numéro d'octobre du bulletin de la SOCIÉTÉ ALFRED BINET est consacré aux Tests de lecture. Il contient une conférence de Th. Simon faite aux Journées pédagogiques de Nice. Le lecteur y trouvera rassemblés des documents épars dans différents numéros du Bulletin ainsi que quelques aperçus nouveaux.

L'auteur termine en écrivant que les tests représentent une méthode pour déceler les besoins précis des enfants et donc pour adapter à ces besoins les techniques d'enseignement d'ordre plus général.

Psychologie.

Dans un article de LA NOUVELLE ÉDUCATION qui a pour but d'exposer les conditions d'un

Examen psychologique, M. E. Morgaut traite des *Aptitudes intellectuelles et des aptitudes manuelles*. Il rappelle qu'un mauvais élève n'est pas forcément un manuel et qu'il y a des gens étonnamment adroits qui sont d'une habileté médiocre ou mauvaise.

C'est le cas de certains jongleurs qui nous surprennent par leur adresse. Non seulement ils ne font pas de meilleurs ouvriers manuels que la masse des maladroits, mais ils sont souvent incapables d'autre chose que de continuer leurs jongleries ». Plus loin, à propos des esprits abstraits dont l'échelon supérieur est constitué par des penseurs sans liaison avec le réel, il ajoute :

« On n'a jamais semblé croire qu'un cérébral pur peut être aussi embarrassé de son intelligence qu'un géant l'est de sa haute taille pour vivre humainement. En réalité, certaines intelligences réputées supérieures ne le sont que parce qu'on n'exige jamais d'elles qu'elles passent à l'action ».

Education.

On trouvera dans le Bulletin de l'A. Royale Médico-Pédagogique liégeoise (janvier 1939) deux articles, résultat du travail collectif d'élèves, sur « Les sanctions en éducation » et « Faut-il punir l'enfant ? »

M. H. Marty rappelle, dans EDUCATION, le souvenir de F. W. Parker dont la doctrine se résume dans cette phrase : « Faire que l'enfant aime son travail et qu'il aime à aider les autres ».

Enseignements.

a) Sciences d'observation

Le numéro de janvier 1939 du TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE donne un article très documenté de Chambord sur « une ruche d'observation ». Le maître y trouvera toutes les indications matérielles nécessaires pour la réaliser et pour donner à ses élèves, même à la ville, la possibilité de fructueuses observations.

b) Langues vivantes

Le BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT publié par la S. D. N. consacre une grande partie de son numéro de décembre dernier à l'*Enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples* et dans les sujets qui s'en rapprochent. C'est une étude extrêmement bien documentée que l'on lira avec profit.

c) Dessin

Le IV^e Cahier de *Pédagogie Moderne*, (BOURRELIER, éditeur), est consacré au Dessin ; il est aussi bien réalisé que les précédents et l'illustration est parfaite.

Le dessin n'est plus considéré comme l'*apanage des cancrs* (Georges Huismau) mais un ouvrage comme celui-ci est indispensable pour montrer tout ce qu'on doit attendre de cette discipline et qui est excellemment résumé dans l'article de P. Valeyre qui conclut :

« Ainsi, sous la forme d'illustrations de textes, de croquis documentaires, de schémas explicatifs, de graphiques, le rôle du dessin se découvre bien plus étendu que son rôle premier d'éducateur esthétique. Instrument d'enseignement, d'interrogation, de contrôle, de culture générale, il se recommande par sa clarté, sa concision, sa vie, son éloquence. Le maître trouve en lui de quoi rendre sa classe plus joyeuse et féconde, l'enfant une langue universelle aussi propre à développer en lui l'amour de la vie que l'amour du rêve ».

d) Education physique.

Le numéro 47 de l'EDUCATION PHYSIQUE consacre ses notes pédagogiques à la *Natation*. Contentons-nous de donner les titres de ses rubriques : *Un canot chavire ; Comment se comporter dans une embarcation ; Apprendre à plonger ; l'Enseignement élémentaire de la natation ; ce que devrait être une méthode moderne*.

Signalons également un article de Georges Bertier, dans la VIE HÉBERTISTE : *Le devoir présent des éducateurs français* où l'auteur écrit notamment : « Chacun de nous doit tendre son action vers la formation totale de l'homme. Si un système d'éducation ne cultive que l'intelligence, il forme des êtres incomplets et déformés.

Si une méthode d'éducation physique ne vise qu'à fortifier et à assouplir les articulations et les muscles, elle crée de belles machines et non pas des hommes ».

e) Musique.

On lira avec intérêt dans l'ÉDUCATEUR PROLÉTARIEN (7 et 8) les articles de Freinet : *Du nouveau dans l'Enseignement de la Musique*. Il montre que l'on doit s'orienter « vers une véritable technique de l'enseignement du chant et de la musique par le chant et l'expression libre spontanée. »

Après avoir évoqué le chant des oiseaux, la prière du marchand de chiffons, l'appel du bouvier, il ajoute :

« Alors... nos enfants feront mieux que d'apprendre la musique : la musique participera à leur vie, prendra sa place parmi les activités naturelles de la classe ; elle cessera d'être un élément passif et scolastique pour redevenir cette étincelle d'humanité, cette lueur de bonheur, cette portion d'éternité qui, au même titre que la création littéraire

et le dessin spontané, illumineront en enrichiront pour les viriliser les prometteuses possibilités de nos enfants ».

f) Activités dirigées

L'ÉCOLE LIBÉRATRICE publie depuis octobre dernier dans cette rubrique des articles de Vial, Pierre et Baucumont qui ont envisagé successivement les différents côtés de la question. Le lecteur y verra préconisées toutes les techniques de l'« Ecole active » ; il trouvera en outre, de nombreux renseignements d'ordre pratique.

Ces articles sont complétés par ceux de Dumas et de Champeau. L'Éducation nouvelle, dit Dumas, est la véritable éducation et il demande, avec Jaurès, de « comprendre l'idéal et aller vers le réel ». Champeau organise la préparation des guides pour les visites des écoliers dans les Musées et nous conseillons à tous ceux que la question intéresse de suivre les indications données à ce sujet dans l'ÉCOLE LIBÉRATRICE.

COPAIN-COP, après avoir donné des plans de modèles réduits d'avions, cherche à faire appel à l'activité spontanée de l'enfant en proposant des concours. Dans l'ÉCOLE ET LA VIE, c'est Lebreton qui écrit les articles sur les *Activités dirigées*. Il envisage successivement ce qu'il est possible de faire par beau temps,

(forêt, cours d'eau) pour les fêtes scolaires de Noël, par mauvais temps, etc.

On se servira utilement des renseignements pratiques qu'il donne mais nous ferons quelques réserves sur les *récréations arithmétiques* qui, à notre avis, ne sont que de *concoques récréations*.

Dans la même revue, un article de Louiz est consacré à la *construction des plans-reliefs*.

M^{me} Guéritte fait également des « *Réflexions sur les loisirs* » dans le N° 170 de la NOUVELLE ÉDUCATION.

C'est enfin aux activités dirigées que l'on peut rattacher l'article de Lefranc paru dans le numéro 1 de l'E. L. sur : *l'Enseignement de l'Histoire du Travail à l'école primaire*. Avec nous, l'auteur rappelle que l'enseignement traditionnel de l'histoire est insuffisant et il montre les qualités de ce nouvel enseignement dont le caractère concret permet à l'enfant d'entrer en contact immédiat avec la réalité.

Nous conseillons à ceux qui désirent se constituer une documentation complète sur les Activités dirigées, de s'abonner à « *Activités* », le bulletin mensuel d'information publié par les ÉDITIONS BOURRELLIER.

LUCIEN BOËS.

Revue de langue anglaise

AMÉRIQUE

LA « SEMAINE DE L'ÉDUCATION » AUX ÉTATS-UNIS.

La « semaine de l'éducation », célébrée en novembre dernier dans les 48 États, après une préparation intensive, est le sujet de plusieurs articles dans *The Journal of the National Education in the United States* depuis le printemps dernier.

C'est une période désignée où, chaque année, les membres de l'enseignement, les parents d'élèves et tous les citoyens sont invités à consacrer leur attention et leurs réflexions à leurs écoles, à l'œuvre qu'elles accomplissent, aux méthodes qu'elles ont mises en usage, à leur adaptation aux besoins actuels, et à la meilleure façon d'augmenter leur efficacité. Des millions de visiteurs assistent aux classes et aux autres démonstrations ou manifestations organisées pour eux ; un plus grand nombre encore d'Américains en ont l'écho, par la presse, la radio, les expositions, les

spectacles, les conférences, discours ou sermons qui leur sont partout offerts à cette occasion. La « semaine de l'éducation », fondée par les autorités militaires en 1921, parce que beaucoup d'illettrés et d'hommes en état d'insuffisance physique s'étaient révoltés parmi ceux que la Grande Guerre avait appelés sous les drapeaux, se déroule aujourd'hui sous le patronage d'honneur du gouverneur dans quarante États ; de nombreuses et puissantes associations, comme celle des Parents et des Maîtres, beaucoup de Sociétés féminines et presque toutes les Associations pédagogiques de l'Atlantique au Pacifique y collaborent. Chaque centre établit un programme sur un thème commun. Celui de novembre dernier reflétait toute l'ampleur des préoccupations des éducateurs en Amérique et leur foi démocratique, en même temps que leur confiance en l'avenir :

L'ÉDUCATION EN VUE DE L'AMÉRIQUE DE DEMAIN.

Dimanche 6 novembre :

Notre règle d'or, faites à autrui ce que vous voudriez qu'on vous fit à vous-même ;

Lundi 7 :

Former des esprits sains dans des corps sains.

Mardi 8 :

L'acquisition des techniques élémentaires.

Mercredi 9 :

La formation du jugement moral et intellectuel.

Judi 10 :

L'acceptation des nouvelles responsabilités civiques.

Vendredi 11 :

La défense de notre idéal de liberté.

Samedi 12 :

L'établissement de la sécurité pour tous.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS.

Progressive Education met le sujet à l'ordre du jour dans son numéro de mai.

« Il nous faut rappeler constamment l'importance du rôle des arts dans la vie et dans l'éducation, écrit M. Carson Ryan dans son éditorial. « Après tout, seul il est véritablement essentiel. Toutes les fois que, avec le Dr Dewey, on établit la liaison entre l'élément culturel et l'élément humain, les arts sont indispensables. Dans tout programme où l'éducation est conçue comme le moyen d'enrichir la vie, ils sont à la base... les écoles appliquent le terme « fondamental » d'une façon particulièrement malheureuse, à certains moyens élémentaires de culture ou à certaines connaissances littérales qui n'ont rien de « fondamental ». En fait ce sont d'autres branches (les arts en particulier) qui sont d'une importance essentielle dans l'existence. et par conséquent dans l'éducation. »

Les articles suivants développent les divers aspects du sujet :

L'art en tant qu'expression des grands élèves.
L'art pour les adolescents.

Les arts comme moyen d'éducation dans l'enseignement secondaire.

L'artiste en tant que professeur.

Les arts ruraux vivants.

L'art américain et la vie américaine.

John Dewey prend la question d'une manière plus générale : ce sont les études sociales qui lui paraissent devoir être au centre de l'éducation, non à titre de science indépendante, mais plutôt associées à toutes les autres branches particulières, qui acquièrent ainsi une portée définie et un sens concret. Dans cette vue d'ensemble, l'art reprend ses droits lorsque le philosophe écrit : « les œuvres esthétiques, qui ne sont pas séparées des réalités ordinaires et auxquelles peut parti-

ciper toute une communauté, sont le signe d'une vie collective unifiée. Mais elle contribue aussi merveilleusement à la création d'une telle vie. La transformation des éléments de l'expérience par l'expression n'est pas un acte exceptionnel réservé à l'artiste et à quelques personnes qui, ça et là, se trouvent goûter l'œuvre d'art. Dans la mesure où l'art remplit son rôle, il transforme l'expérience de la communauté tout entière dans le sens d'une unité et d'un ordre plus élevés » (*Art as Experience*, chap. IV).

L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS.

Tel est le sujet d'ensemble de *Progressive Education* dans son n° d'octobre 38.

C. M. Dixon, sous le titre « *Ce que coûtent les conventions* », se demande à quoi est due l'inhibition des facultés créatrices, si frappante chez l'enfant qui grandit.

« Pourrait-on découvrir ce qu'il advient de cette merveilleuse activité créatrice des petits enfants ?... Il nous appartient probablement à nous, professeurs, de poser cette question, dont on se débarrasse d'habitude en disant : les enfants deviennent timides vers huit ans, et alors, ils perdent beaucoup de leur spontanéité. Mais la raison profonde est sans doute qu'ils perdent alors le contact avec les sources qui sont au-dedans d'eux-mêmes — sources primitives qui jaillissent de la terreur, de l'émerveillement, de la superstition, de la crainte, de la curiosité, de la joie et de l'extase... Nous avons tant insisté sur l'expérience immédiate, avec ses excellents effets pour l'orientation sociale et intellectuelle que nous oublions l'existence en eux d'un héritage séculaire auquel on doit prêter attention aussi... Et quant à l'enfant de huit ans et à son formalisme, je suspecte que l'un des grands obstacles à son développement artistique dans les années suivantes est que nous ne lui procurons pas au bon moment les moyens et les techniques qui lui sont nécessaires. Il se satisfait jusque là d'improvisations qui viennent et s'en vont en coup de vent. Mais à 8 ans, ou aux environs de 8 ans, une nouvelle et importante faculté commence à rivaliser avec l'instinct créateur : l'esprit critique. L'enfant connaît soudain un idéal ; il commence à juger des choses d'après leur forme, leur perfection et leur clarté ; et il devient le plus sévère critique qui soit de ce qu'il fait lui-même. Nous ferions bien de prévenir son découragement en faisant plus tôt aux techniques artistiques leur place... Nous devrions reconnaître explicitement que les enfants de cet âge s'attachent à la forme avec une sorte de rigorisme. Acceptons ce fait, mais ouvrons-leur les yeux aux expériences radicales tentées par les artistes contemporains.

Si nous frayons continuellement de nouvelles voies par la pratique des arts à leurs énergies primitives, leur don d'expression créatrice ne s'éteindra pas tout à fait ».

ANGLETERRE

The New Era in Home and School. Mai 1938.

QUELQUES ASPECTS DE L'ÉDUCATION DANS L'INDE.

Les bases d'une éducation proprement hindoue ont été posées en 1937, à la conférence de Uardha, à laquelle Gandhi invita 90 éducateurs éminents de toutes les régions de l'Inde. Les principes sur lesquels on tomba d'accord sont ainsi rappelés :

1° Instruction gratuite et obligatoire pour tous pendant une période de 7 années.

2° Enseignement donné dans la langue maternelle.

3° Nécessité de donner comme centre à l'éducation quelque forme de travail manuel et productif, choisi de façon à répondre au milieu de chaque enfant, et auquel toutes les acquisitions intellectuelles, pratiques ou artistiques doivent être autant que possible rattachées.

4° Autonomie matérielle de l'école dès que, ainsi qu'il faut l'espérer, elle pourra assurer par son travail le salaire des maîtres.

Le principal avantage du plan de Uardha est sans doute d'avoir morcelé le problème de l'éducation dans l'Inde — problème si immense et compliqué par une telle misère qu'il pouvait paraître insoluble — et de l'avoir réduit à une multitude de questions locales plus faciles à résoudre.

L'Inde en outre doit au fait que l'éducation y était jusqu'ici peu développée, le privilège de pouvoir commencer par le commencement, c'est-à-dire par la formation des maîtres selon des méthodes modernes. L'école normale attachée à l'Université Mahométane d'Aligarh, comme celle qui est destinée à former des maîtres d'écoles rurales, à Moga, dans le Punjab, obéissent aux préoccupations fondamentales de l'éducation nouvelle :

« Former des caractères équilibrés, unifiés, enracinés dans le sol de l'Inde, et cependant ouverts aux quatre vents du monde, qui ne séparent pas la raison des émotions, ni la pensée de l'action, qui envisagent la vie vaillamment, et l'envisagent d'ensemble » (cité par Irene Harper dans son article sur « *The Moga Experiment* »).

Nous sommes convaincus que si l'éducation doit libérer les impulsions créatrices des enfants et si l'école doit devenir pour eux le centre d'une vigoureuse et libre croissance, il

est nécessaire que les maîtres aient l'expérience directe et l'idée concrète des principes de l'Éducation Nouvelle — écrit K. G. Saiyidain (*The Aligarh Muslim University Training College*). Nous avons, en conséquence, rejeté tout formalisme et tenté d'organiser notre école normale comme le centre de vie et de travail d'une communauté réelle, laissant à chaque éducateur toute liberté d'exercer son initiative ou de participer à une entreprise collective, et veillant à ce que la discipline, librement consentie, se concilie avec le respect dû à leur personnalité ».

Juin 1938.

L'ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE

La rapide transformation de la pédagogie, en Nouvelle-Zélande, où les écoles avaient été d'abord fondées à l'imitation de celles du vieux monde, est décrite sous tous ses aspects. Les réformes les plus radicales y sont envisagées résolument ; par exemple la suppression d'un examen de fin d'études secondaires qui semble avoir tous les vices du baccalauréat ; et son remplacement par un certificat du Directeur de chaque école, évaluant la capacité générale et les qualifications particulières de chaque élève. Le succès remporté par le récent congrès régional d'éducation nouvelle qui a eu lieu en Nouvelle-Zélande n'est pas le moindre des signes de cette ardeur réformatrice. Quatre mille éducateurs y ont pris part, devant un public de sympathisants qui n'était pas moins nombreux. La santé des enfants est efficacement surveillée par tout un personnel de médecins et d'infirmières ; les soins dentaires leur sont également assurés ; et deux psychiatres ont été récemment attachés au ministère de l'éducation nationale. Enfin des éducateurs ont été nommés dans les principaux musées afin de servir de liaison entre les collections publiques et l'école.

La faible densité de la population dans une contrée aussi grande que l'Angleterre, et où les communications sont difficiles, donne à l'organisation des études quelques traits bien particuliers. Pour les trois mille enfants qui vivent en dehors du rayonnement des écoles le ministère entretient une scolarité par correspondance. Pour ces élèves comme pour ceux des très petites écoles, les leçons hebdomadaires radio-diffusées par les quatre postes d'émissions nationales sont infiniment précieuses.

Dans les écoles destinées aux indigènes, les programmes ont été élargis de façon à inclure les vieilles chansons, les arts et métiers et les danses des Maoris, tandis qu'une importance plus grande est donnée aux exercices pratiques destinés à leur permettre de prendre leur place dans la communauté. Le

« self-gouvernement » a été institué dans toutes les phases de la vie à l'école ; ce système a abondamment prouvé son efficacité merveilleuse pour le développement de la personnalité. Certaines écoles sont administrées comme l'Etat par un premier ministre, assisté de collaborateurs spécialisés : ministre de l'intérieur, de l'hygiène, du travail, etc., élèves responsables devant leurs camarades. D'autres établissements s'y prennent de façon différente mais partout le résultat est le même. « C'est un plaisir d'inspecter les écoles où se pratique le « self-gouvernement » ; les enfants y sont attentifs et alertes ; ils prennent à cœur leur tenue personnelle, leur travail, et le niveau moral y atteint à une véritable élévation ».

L'éducation des adultes est assurée par un ingénieux système destiné à propager la culture dans les régions les plus reculées. Fondée il y a douze ans par J. Shelley, professeur de pédagogie à Canterbury Collège, la « malle circulante de l'Association éducative des travailleurs » rencontre une faveur croissante et d'initiative universitaire locale, est en passe de devenir institution nationale. Cette association est composée de groupes disséminés ; il en existe plus de cent, composés de 16 membres, administrés par un directeur, assisté d'un secrétaire. Les adhérents se réunissent une soirée par semaine ou par quinzaine, tantôt chez l'un tantôt chez l'autre, pour entendre lire à haute voix, pour commenter et discuter les conférences qui leur arrivent par la malle circulante, tapées en plusieurs exemplaires et distribuées parmi eux ; ils examinent les documents, assistent aux projections, écoutent les disques qui y sont joints. Outre les membres réguliers, il y a les invités, et l'assistance est parfois nombreuse. Les études prévues comprennent la musique, les arts, la littérature, en tant qu'ils se rapportent à un thème choisi, très général ; ce sera « le XIX^e siècle », « les tendances contemporaines » ou « le romanisme ». La participation active des membres est sollicitée. On lira une pièce, ou un acte, chacun prenant un rôle ; on votera sur les mérites des reproductions ou disques envoyés ; on procédera à l'application de tests psychologiques, on expérimentera quelque procédé de suggestion, etc. etc. Les frais sont peu considérables ; et l'entreprise est évidemment susceptible des applications les plus variées, ce qui en explique le développement constant et en assure l'avenir.

LE PSYCHOLOGUE ET L'ÉCOLE.

A ce sujet qui est, à la vérité, le sujet des sujets, et pourrait absorber tous les autres, *The New Era* a consacré son n° de juillet et d'août et celui de septembre. On y trouve,

signés par des psychologues, des médecins et des éducateurs, des études sur : la croissance de l'enfant normal ; la valeur des tests d'intelligence et de personnalité ; les écoles pour enfants arriérés ; la timidité et les désordres nerveux chez l'enfant, l'école à l'hôpital, le développement tardif de la parole, de la lecture ou de l'écriture ; l'enfance délinquante, etc., etc.

Le problème de la discipline est posé avec vigueur par Fritz Redl (Vienne, New-York). Il oppose la discipline militariste, qui non seulement établit l'ordre par la force, mais automatiquement amasse en ceux qui y sont soumis une accumulation d'impulsions agressives, à la discipline éducative, la seule dont il devrait jamais être question dans les écoles ; celle-ci doit satisfaire à des exigences parfois en conflit : établir un ordre harmonieux en chaque personnalité, et assurer les relations qui rendent paisible et féconde la vie d'un groupe. « Nous ne pouvons pas accepter de méthode disciplinaire » — écrit-il — « qui institue un ordre parfait dans la communauté tout en détruisant ou troublant l'équilibre des émotions chez les individus. La protection de la santé mentale de chacun est l'une des principales restrictions que doit s'imposer l'instinct disciplinaire. Et surtout la discipline éducative doit être faite sur mesure. Il nous faut aussi peu de discipline que possible. L'un des buts de la discipline éducative est de se rendre inutile. Son domaine décroît à mesure qu'elle se rapproche de son idéal... » Et l'auteur conclut en recommandant les maîtres auxquels la discipline militariste semble nécessaire à la sollicitude professionnelle du psychanalyste ou du psychiatre.

A. W. Wolters définit : « Le rôle de la psychologie dans la préparation des professeurs ». L'idée que les maîtres doivent être préparés à leur métier, dit-il, « est relativement neuve, et n'est pas encore universellement acceptée. Il devient cependant plus rare d'entendre impliquer qu'enseigner est une activité qui peut être exercée par n'importe qui, n'importe quand, ou bien que c'est un art divin dont il serait sacrilège de se préoccuper. Si l'on admet qu'une préparation est utile, il est évident que la psychologie doit en faire partie, et peut-être en constituer le centre !

La psychologie moderne en devenant concrète et expérimentale, se prête à ce rôle essentiel. Mais encore faut-il être prudent dans ses applications : « Un des résultats de son progrès, c'est que, tandis qu'elle était autrefois simplement inutile, elle peut être aujourd'hui dangereuse, si elle est mal enseignée ou mal comprise ».

Un bon programme choisira dans le vaste domaine de cette science, les questions qui porteront directement sur l'enseignement et les traitera à fond, plutôt que d'explorer superficiellement tout ce qui en relève. Il n'est ni désirable ni possible, que les maîtres tirent de cette étude des règles précises sur la manière d'enseigner ; le but doit être de leur inculper le respect des lois naturelles, telles qu'elles se manifestent dans le développement de l'enfant. On peut économiser un temps précieux en n'entrant pas dans les controverses qui divisent les différents systèmes philosophiques. Nous sommes maintenant d'accord sur un ensemble de faits suffisants pour fournir matière à un enseignement positif. La psychologie peut être expo-

sée presque comme une science exacte — plus sûre en tout cas dans ses conclusions que l'opinion courante sur les mêmes sujets. L'étude des statistiques, des courbes de fréquence ou de normalité, permet une application critique et raisonnée des « tests ». Mais l'accent principal doit être mis sur les problèmes de la personnalité et de la conduite.

Enfin, de même que l'école de nos jours prévoit la surveillance et l'inspection du médecin, celle de demain admettra la visite régulière du psychologue ou du psychiatre. (*The Visiting Psychologist in a School* par P. Roberts, N° Juillet-Août, *The School and the Visiting Psychologist*, Septembre M. I. Dunsdon).

M. L. CAZAMIAN.

Publications du B. I. E. et de la S. D. N.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, **Annuaire international de l'Éducation et de l'enseignement 1938** (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 500 p., fr. s. 12. —).

« La vague des réformes... tend à s'enfler... La fièvre de transformation se propage » Rationalisation, unification. « L'intérêt témoigné pas les méthodes dites actives (centres d'intérêt, « Project Method », etc.) par les autorités scolaires d'un grand nombre de pays est chaque jour plus frappant. » Voilà ce que l'on peut lire en première page de cet Annuaire auquel ont collaboré 60 gouvernements, dont 16 sont membres du Bureau international d'Éducation — et parmi ceux-ci, la France, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie... Pour un des fondateurs et ancien directeur adjoint du B. I. E. et initiateur de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et des « méthodes dites actives », ces constatations ne manquent pas d'être réjouissantes. Elles le sont pour tous les lecteurs de cette revue. Sans doute ne faut-il pas se faire d'illusions. Tant que les Ecoles normales ne seront pas devenues des Ecoles actives, le pouvoir freinateur d'un enseignement trop intellectualiste continuera à se manifester. Mais cette émulation est un hommage que le vice d'hier rend à la vertu de demain. A ce titre il convient de la saluer.

Notre intention n'est pas de résumer les 60 rapports souvent secs, administratifs, constitués de statistiques pour nous sans valeur. L'éducation nouvelle est absente de plusieurs

d'entre eux. Relevons seulement, parmi les pays à tendances novatrices, les faits les plus saillants.

Voici la Yougoslavie qui institue des Ecoles expérimentales. A Belgrade il y en avait une, ouverte depuis deux ans ; désormais il y en aura sept autres. Elles ont pour but « d'essayer les méthodes nouvelles d'enseignement et d'éducation », de servir « de pépinières des nouvelles tendances et méthodes pédagogiques ». Elles « élimineront des écoles l'ancienne méthode verbale et donneront à l'école primaire un caractère tout à fait moderne » (p. 444). Plus de 3000 instituteurs ont déjà visité la première Ecole expérimentale.

Voici la Turquie qui veut un enseignement humain et non chauvin, qui a débarrassé ses manuels d'histoire de toute haine. Pour elle, « l'éducation devient une adaptation dynamique et l'école, un agent de transformation sociale ». Depuis dix ans, on applique un programme — récemment révisé — « basé sur le système des centres d'intérêt, des complexes, de l'activité motivée et du principe du milieu immédiat » (p. 421). Comme il y a 41.000 villages dans le pays et pas assez d'instituteurs, on a eu l'idée de sélectionner, parmi les sergents qui ont servi dans l'armée, les meilleurs éléments, ceux qui ont fait preuve d'intelligence et de capacité, et l'on a organisé pour eux des cours spéciaux de huit mois. Pourvus de connaissances en matière de techniques agricoles modernes : sélection de graines, soins aux animaux, construction des maisons de villages, petits me-

tiers, serrurerie, ferblanterie, etc., on les renvoie chez eux comme instituteurs. On espère, en une dizaine d'années, fournir au pays les 30.000 instituteurs qui manquent encore !

Voici le Venezuela pays encore arriéré s'il en fût en 1930 et qui a subi, sous l'influence d'un médecin nommé Ministre de l'Éducation nationale, le Dr Rafael Ernesto Lopez, un réveil qui tient du miracle. Ici on a commencé par les écoles normales. On les a pourvues de « méthodes les plus modernes de la technique de l'enseignement ». Pour pourvoir aux besoins d'un pays immense, on a institué, comme au Mexique, des « missions rurales ambulantes dirigées par des techniciens de la pédagogie » (p. 43g) et, pour commencer, on distribue gratuitement 100.000 ouvrages didactiques et tout ce qu'il faut pour équiper des écoles modernes. Notre ami, M. Luis Prieto doit être content ! — L'école expérimentale, pour la création de laquelle on a appelé le meilleur spécialiste de l'Amérique latine, M. Sabas Olaizola de Las Piedras (Uruguay) attire les maîtres par centaines.

Voici également le pays voisin, la Colombie où notre ami, M. Agustín Nieto Caballero, travaille depuis bientôt 20 ans à une transformation gigantesque (Voir ici même N° 126, III-IV 1937, p. 67). Le Dr J.-M. Yepes, délégué au B. I. E., déclare avec raison que « le Gouvernement et le peuple colombien ont fait preuve d'idéalisme » en montrant au monde « que la crise dont souffre l'humanité n'est pas tant une crise économique qu'une crise des valeurs morales et, hélas ! une affreuse dévaluation de l'esprit, pire encore que la dévaluation des monnaies... Comme le dit Pascal, l'homme est fait pour penser ; toute sa dignité et tout son mérite, tout son devoir est de penser comme il faut ». (pp. 133-134).

La conclusion de M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., est digne aussi de notre attention. « Il peut paraître absurde, dit-il (p. 47) : dans un monde en équilibre instable, dans un monde tel que tout esprit sain ne peut que s'inquiéter et s'interroger sur les destinées de chaque nation, que quelques rêveurs soient assez candides pour songer au développement d'une institution internationale qui suppose la paix, l'équilibre et la confiance mutuelle... » Or notre œuvre s'est révélée viable et notre effort fructueux. C'est que l'éducation des générations futures échappe aux luttes actuelles.

Sur la formation et le choix des inspecteurs (pp. 485-487) et sur la nécessité de l'enseignement de la psychologie aux maîtres (pp. 489-491), l'Annuaire contient des résolutions et propositions votées à l'unanimité par les délégués des Gouvernements présents à Genève,

lors de la Conférence internationale de l'Instruction publique, les 19 et 20 juillet 1938, et qui ont une importance primordiale. Il vaut la peine d'y revenir en un article spécial.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, L'Enseignement des langues anciennes (Genève, B. I. E., 1938, vol. 16 × 24 de 148 p., fr. s. 5. —)

A quoi sert l'étude des langues anciennes ? Et, tout d'abord, que faut-il entendre par là ? En Europe, le latin occupe de beaucoup la plus grande place dans l'Enseignement secondaire et les Universités ; puis vient le grec qui ne figure que dans les sections classiques de certains pays ; enfin l'hébreu, réservé aux Facultés de théologie. Il en est de même dans les pays latins d'Amérique. En Amérique du Nord, 15 % des adolescents des écoles du degré secondaire étudient le latin ; le grec a presque disparu de l'enseignement de ce degré. Mais en Asie, ces langues ne sont étudiées qu'exceptionnellement et guère au delà de la Perse. C'est que l'Orient a ses propres langues anciennes : dans l'Inde et l'Iran, le sanscrit, le pali, l'avesta-pahlavi, l'arabe, le persan ; en Chine, le wenti qui figure déjà dans l'enseignement secondaire.

Mais, encore une fois, à quoi servent-elles ? On leur reconnaît en général quatre vertus : 1° linguistique ou philologique (c'est ainsi que le Portugal, qui a introduit en 1936 l'étude du latin dans tout son enseignement secondaire, garçons et filles et qui avait lui-même demandé cette enquête du B. I. E., considère le portugais comme simple variante moderne du latin) ; 2° psychologique ; apprentissage de la concentration dans le domaine psycho-symbolique des formes verbales, avec vertus adjuvantes : persévérance, précision, et qualités intellectuelles : analyse et généralisation ; 3° culturelle : dans beaucoup de pays, la littérature dite classique, celle d'où est issue la littérature actuelle, est écrite en langues mortes ; 4° philosophique : étude dans l'original des philosophes anciens ; les livres religieux, les Écritures dites sacrées ou saintes, rentrent dans la même catégorie. On juge utile de recourir directement aux sources.

Désarroi complet quant aux méthodes : la mémorisation pure est délaissée ; la méthode active, orale, ne semble guère appropriée. Le but étant d'exercer la logique, l'explication rationnelle semble ici à sa place. Mais nulle part on ne trouve nettement posé ce but : étude des conditions subliminales des *structures linguistiques* symboliques, en relation avec celles de l'expérience humaine et des

structures logiques. Car raison et symboles ont entre eux un lien étroit. Et c'est cela — on serait tenté de dire : cela seul — qui importe vraiment.

Une question qui est essentielle également et qui n'a même pas été posée dans cette enquête (on ne comprend vraiment pas pourquoi), c'est le mode de sélection des élèves : comment déceler les aptitudes à la logique linguistique requise pour l'étude des langues mortes ? Car à ceux qui ne les ont pas, il est anti-psychologique de les imposer. — Question subsidiaire : comment adapte-t-on l'enseignement de ces langues aux différents types mentaux, puisque, à chacun, correspond une méthodologie particulière répondant aux facultés dominantes du sujet. — Questions non posées. Réponse implicite : zéro, on ne se préoccupe pas de ces « détails » ; ils n'entrent pas en ligne de compte.

Or ce sont ces « détails » qui importent avant tout le reste, si l'enseignement doit porter des fruits !

SOCIÉTÉ DES NATIONS, **Bulletin de l'Enseignement** des principes et des faits de la coopération internationale, N° 5, décembre 1938, vol. 15,5 × 24 de 242 p., fr. S. 2,50.

M. Gonzague de Reynold, professeur à l'Université de Fribourg (Suisse) expose les principes de l'œuvre de coopération intellectuelle. Il constate la vague de pessimisme qui atteint la S. D. N., mais cette constatation doit renforcer notre sens du devoir envers l'humanité. Le sens de nos devoirs. Lesquels ? « Travailler pour la civilisation, l'ordre, la paix, tout en étant bien persuadés que, si nous ne sommes point responsables des résultats, nous le sommes en revanche de notre effort ». Il s'agit avant tout (p. 18) de « servir la vie de l'esprit ». — Plus loin (p. 29) on rencontre des considérations pertinentes sur « L'enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples ». On cite ici le rapport du Bureau international d'Éducation (p. 66), cas louable — et à poursuivre — de collaboration entre S. D. N. et B. I. E. Pour la France, c'est M. A. Tibal (p. 105) qui traite le sujet de l'enseignement des langues vivantes.

Un « Entretien » international d'étudiants, à Luxembourg, a porté sur « L'Éducation à l'Université, ses buts, ses moyens » (p. 110). — P. 116 on nous parle des moyens modernes de diffusion. — Plus loin on voit « La S. D. N. à l'œuvre » (p. 127) : comité économique, conférence de la vie rurale, étude des épidémies, rôle des expositions. — On passe alors au B. I. T. : évolution du progrès social

(p. 171) ; protection des jeunes travailleurs (p. 178). — Pêle mêle le statut de la femme, les étrangers indigents, l'émigration colonisatrice, le travail agricole occupent notre attention ; et M. Pedro Rossello directeur adjoint du B. I. E. clôt la partie récréative et instructive de ce cinéma d'actualités genevoises. Le reste, ce sont des « Documents officiels » — ce qui ne veut point dire que, là aussi, il y ait bien des épis à glaner : ainsi la réglementation sur la circulation des films éducatifs, reprise à la suite de la carence de l'Italie. — P. 239, on voit que la déclaration concernant la révision des manuels d'histoire atteint déjà 15 pays ; on attend encore la signature de 48 pays, parmi lesquels les États-Unis d'Amérique, la Grande-Bretagne, la France, la Suisse et d'autres. Qu'attendent-ils pour suivre la Belgique, la Hollande, les pays Scandinaves, la Grèce, le Chili, la Colombie, l'Union Sud-Africaine, etc. ?

A mi-route entre les grands principes simples et les applications infiniment complexes, il faut ce travail des experts, non pour couper les cheveux en quatre, comme le pense le bon public, mais pour rendre viables ces principes appelés, tôt ou tard — on veut l'espérer — à s'incarner dans la réalité concrète.

La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son œuvre, Genève, secrétariat de la S. D. N., édition révisée 1938, vol. 14 × 21 de 223 p.

Nous avons parlé déjà des éditions précédentes de cette publication utile — plus indispensable maintenant que jamais, si la notion de coopération entre les nations doit un jour triompher de l'état actuel d'anarchie. — Il faut l'avoir sans cesse sous la main. On a beau blâmer à part soi certaines défaillances des politiciens qui incarnent actuellement la S. D. N., il est juste de reconnaître que son esprit doit vaincre un jour ou l'autre, tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux. Et puis il y a le travail copieux des commissions et sections. Nul n'en conteste la valeur. Qu'on pense à celle de l'hygiène, à celle des œuvres sociales et humanitaires ! La cour de justice de La Haye et le B. I. T. de Genève figurent aussi ici. L'idée de solidarité humaine compte des hauts et des bas. Viser incessamment à l'instaurer, c'est agir dans le sens de la victoire finale de l'esprit sur les obstacles matériels.



B. I. E. « La Rétribution du personnel enseignant primaire », publication n° 61, de 332 p., fr. S. 8. —

B. I. E. « Le Bureau international d'Édu-

cation en 1937-1938 », Rapport du Directeur à la IX^e réunion du Conseil, publication n^o 63, de 16 p., fr. S. 1. —

B. I. E. « VII^e Conférence internationale de l'Instruction publique », procès-verbaux et résolutions, publication n^o 64, de 126 p., fr. S. 4. —

Mentionnons simplement ces trois ouvrages qui ne touchent pas directement à l'Éducation nouvelle. Et pourtant le rapport de M. Barrier (p. 75 du vol. n^o 64) laisse pressentir que le succès de l'École active dépend bel et bien du sort matériel de l'instituteur. Ce-

lui de M. Giuliano sur les langues anciennes apporte des précisions qui permettront de faire une sélection parmi les élèves aptes à cette étude et d'atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Celui de M. Kiritzesco, touchant les manuels scolaires (nous en avons parlé ici même), permet aussi de serrer de plus près ce problème si mal résolu ! — Quant aux « recommandations », nous les avons commentées à propos de la publication des volumes où l'on a réuni la documentation de tous les pays.

Ad. F.

Chronique française

Activités dirigées. — « Les activités dirigées se porteront beaucoup cet hiver. Partout on expose aux devanures pédagogiques les mille et une nouveautés qui vont permettre de donner à la classe un aspect nouveau programme.

Et, en avant le lancement des procédés, des machines, des appareils ! L'enthousiasme des marchands leur donne une façon nouvelle qui séduit ». L. Dumas (*L'École Libératrice*, 31 déc. 1938).

Les marchands sont aussi des éditeurs ; les revues scolaires sont abondamment fournies d'articles consacrés à l'éloge ou à la défense de ces nouvelles venues et d'études pratiques destinées à faciliter leur application. *L'École Libératrice* (revue du Syndicat national des Instituteurs) fait surtout place à des activités manuelles, convenant aux grands élèves des écoles de ville disposant d'un matériel et des locaux nécessaires (construction d'un établi, etc.). *L'École et la Vie* fournit des indications qui conviennent mieux aux milieux ruraux (promenades scolaires, arpentage avec matériel de fortune, construction de plans en relief, etc.). Dans le *Journal des instituteurs et des institutrices* nous relevons quelques brèves suggestions d'A. Souchev (5 nov. 1938), les articles mensuels de P. Lavergne : « Enseignons à observer et faisons raconter des histoires » et ceux de H. Laurent : « L'éducation par le milieu rural. A travers les activités dirigées ». *L'information pédagogique* (mai-juin 1938) donne sur le même sujet des informations relatives à l'enseignement secondaire, mais dont le primaire peut parfois faire son profit. *L'Éducateur prolétarien*, *l'Éducation*, etc., documentent également leurs lecteurs sur ce sujet.

« Pour mettre au point des techniques si profondément différentes de nos méthodes habituelles, il faudra du temps, des tâtonnements, des échecs dont nous nous efforcerons de tirer loyalement les enseignements qu'ils comportent. » H. Champeau. *L'École Libératrice* (17 déc. 1938).

Il faut d'abord aux maîtres une documentation qui leur manque et les pages consacrées aux activités dirigées par les diverses revues sont insuffisantes. Le Groupe Meurien d'Éducation Nouvelle a été bien inspiré de dresser un « Catalogue des 100 premiers ouvrages indispensables pour la Bibliothèque de Travail » que publie *L'Éducateur prolétarien* (15 nov. 1938). Mais le travail le plus important sur ce sujet est celui de notre ami G. Baucomont qui, sous le titre : « Activités dirigées. Les principales activités praticables », publie dans *L'École Libératrice* des séries de suggestions suivies de notes bibliographiques parfois un peu trop abondantes en ce sens que ses lecteurs auront l'embarras du choix (21 janvier 1939 et numéros suivants).

Les échanges interscolaires sont organisés tout à la fois — non sans quelque rivalité — par Alziary (*L'Éducateur prolétarien*, 1^{er} déc. 1938) ; par Caruel (*Journal des Instituteurs*, 30 déc. 1938), par M^{lle} Pierrard, Croix Rouge Française et par le Musée Pédagogique. (Voir pour plus de détails l'article de L. Vétel dans *L'École Nouvelle*, déc. 1938, janv. 1939).

Dans la *Nouvelle Éducation* (nov. 1938, d'après *The New Era*, juin 1938) Somerset nous montre que « l'éducation d'une com-

munauté rurale devrait tourner autour de deux points : 1° le jardin... ; 2° le théâtre. » Dans la même revue M^{me} Guéritte recommande à nouveau la musique, le chant et la visite des musées (déc. 1938).

On ne peut parler des activités dirigées sans songer aux coopératives scolaires, mais il faut se souvenir que ces coopératives n'ont pas été instituées « pour décharger la collectivité de ses obligations légales ». M. Profit le rappelle dans son bulletin trimestriel d'octobre 1938 : « Les Coopératives Scolaires d'Éducation Nouvelle ». Nous recommandons la lecture de ce numéro (1 fr. 25 à M. Profit, 31, rue Villeneuve, La Rochelle), on y verra ce que sont et ce que ne sont pas les coopératives scolaires et surtout qu'elles doivent rester une œuvre d'éducation ».

Jetons maintenant un coup d'œil sur les difficultés. Elles ont déjà été toutes signalées par nous dans nos précédentes chroniques.

« Prenons, écrit Jacquet, une commune de 300 habitants avec ses 30 élèves environ. Les instructions ministérielles sont ici la folie même. Elles exigent que nous répartissions les 30 élèves en 6 divisions ou cours » *L'École Emancipée* (29 janvier 1939). Il ne faut pas oublier que 30 élèves ne sont pas un maximum, nous en avons eu pour notre part 45 dans de semblables conditions. Maurice Kuhn, Directeur du *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, écrit dans son numéro de rentrée (30 sept. 1938) : « Il est impossible d'appliquer des plans d'études entièrement distincts pour le Cours supérieur, 2^e année, et la classe finale, sauf dans les écoles comprenant quatre, ou, mieux, cinq classes séparées, dont une réservée aux élèves déjà munis du certificat, ce qui n'existe que dans un très petit nombre de localités ».

La même revue donne (28 janv. 1939) des extraits du Journal officiel « Sénat : Séance du 29 décembre 1938 » et en tire cette conclusion : « Il semble bien que, si le Sénat est toujours partisan de l'enseignement professionnel, un certain nombre de ses membres ne voient pas, sans regret, l'horaire de l'école primaire s'alléger considérablement du fait des loisirs dirigés et des exercices physiques ».

M. Jouot a fait une remarque très judicieuse au sujet de la tâche surhumaine qui est maintenant celle de l'instituteur et de l'institutrice de l'école à classe unique, obligés d'instruire les enfants de douze, treize et quatorze ans en même temps que les autres ».

Voici qui aggrave encore la situation. Dans les petites communes, autrefois les instituteurs et les institutrices, mais surtout les instituteurs, étaient secrétaires de mairie et jouaient de ce fait un rôle que M. Dubreuil, Inspecteur d'Académie, qualifie d'« essentiel ». Maintenant de nombreux maires « se lamentent de ne pouvoir confier à un instituteur le secrétariat de leur mairie ». Quelle est la cause de ce mal — je dis bien mal car dans de nombreuses communes il faut aller chercher un secrétaire de mairie au dehors et ceci ne va pas sans gros inconvénients — ? Il n'y a pas une cause mais des causes. La besogne des secrétaires de mairie devient de plus en plus délicate, compliquée et absorbante, les institutrices qui, pour la plupart, écrit M. Dubreuil, « éprouvent deux désirs essentiels : se marier et ne pas résider à la campagne », « ne sont pas assez assidues, pas assez en contact avec la population », aussi « Les maires n'aiment guère les femmes comme secrétaires de mairie ». Mais les instituteurs, eux, les jeunes, s'efforcent de s'élever de la carrière enseignante primaire et cherchent des situations plus rémunératrices (*Journal des Instituteurs*, 12 novembre 1938).

« J'ai dû, écrit M^{me} Bihan, abandonner l'imprimerie, non parce que j'ai des enfants arriérés, mais parce que notre classe est installée dans un lavabo et que nous n'avons pas de place ». *L'Éducateur prolétarien* (1^{er} déc. 1938). Ce manque de place est un gros obstacle aux progrès de l'Éducation nouvelle. Si on manque d'air par suite de plafond trop bas, on peut ouvrir les fenêtres ; mais si on manque de place, il faut mettre trois élèves, qui se gênent, sur des tables qui sont faites pour deux ; impossible de disposer le mobilier pour favoriser le travail par groupes ; impossible de mettre en bonne place : table à expériences, étagères, fichiers, etc. Dans une école voisine certains élèves ne quittent leur place qu'en passant par dessous la table. Comment pourrait-on, dans de telles conditions, permettre aux élèves ces déplacements qu'exigent l'Éducation nouvelle ?

« L'École « se débrouillera » par ses propres moyens. Elle se procurera le matériel indispensable comme elle l'entendra. Elle tapera familles, élèves, amis de l'éducation. En somme, bien que la mendicité soit généralement interdite, on voudra bien faire une exception bienveillante en faveur de l'école... » L. Dumas. *L'École Libératrice* (3 déc. 1938). Mais : « Il ne s'agit pas de nous dire : soyez ingénieux, ayez donc de l'imagination. Sans crédits pour acquérir pro-

gressivement matières premières et outils impossible d'entreprendre quoi que ce soit ». Jacquet. *L'Ecole Emancipée* (12 fév. 1939).

Cependant, comme il s'agit moins d'un changement de programme et d'horaires que d'un changement de l'esprit, le problème essentiel est celui de la formation des maîtres. Glanons : « Tous les maîtres de la pédagogie sont d'accord sur un point : il ne peut y avoir de self-government sans le consentement et la volonté formelle des éducateurs. Il y a donc impossibilité à l'imposer par voie administrative. On retrouve le problème qui se représente constamment quand il s'agit d'éducation nouvelle : rien ne peut se faire sans un changement complet dans les méthodes de formation des maîtres ». H. Weiler. *L'Information pédagogique* (sept.-oct. 1938) « ...même sur le plan scolaire, nulle transformation profonde ne peut être visible, si la suggestion, si l'initiative, vient d'en haut ».

En dehors de la volonté concertée, voulue, réfléchie, étudiée des techniciens, rien n'est possible et rien n'est profitable ». A. Quélaino. *L'Ecole Emancipée* (15 janv. 1939).

J'ajoute cette observation d'un autodidacte, qui n'est pas moins importante que les précédentes pour les progrès de l'Education nouvelle : « Tout homme qui ne se passionne pas pour son travail quel qu'il soit, qui n'en aime que l'utilité, travaille sans goût et finit par en être écrasé ». H. Astié : *Plus loin* (nov. 1938).

Or le mouvement d'Education nouvelle a trouvé en France un point d'appui précieux dans le syndicalisme universitaire.

« Le maître d'école de la France, écrit Ferrière doit gagner demain la bataille contre la dictature. Sinon il périra et la France — et l'Occident — avec lui ». *L'Ecole nouvelle* (déc. 1938, janv. 1939).

C'est aussi l'avis de notre ami Brunet : « On peut affirmer que le syndicalisme suppose l'Education nouvelle, que l'Education nouvelle est une forme, et non des moindres, du syndicalisme ». *Bulletin de la section du Calvados du S. N.* (déc. 1938).

Il faut ajouter que tous les instituteurs ne sont pas convaincus de ceci et qu'il reste de nombreux opposants au mouvement d'Education nouvelle ; soit pour des intérêts égoïstes, ou parce qu'ils ne le connaissent pas ou le connaissent mal, soit enfin parce qu'ils craignent que des réformes en cours ne résulte un abaissement du niveau de l'instruction.

Une tâche urgente : la taylorisation de l'instruction.

Que les groupes d'Education nouvelle se multiplient et s'efforcent de valoriser l'Education, c'est fort bien. Mais leur action aurait des résultats plus sûrs, elle gagnerait en rayonnement s'ils s'efforçaient d'attirer à eux les opposants de bonne foi dont nous venons de parler.

Dans leur « Introduction à la pédagogie quantitative » Decroly, Buysse écrivent : « Mais affirmer la supériorité de l'éducation sur l'instruction, ce n'est pas s'interdire de consacrer à celle-ci une attention suffisante. Au contraire, nous croyons qu'entre ceux qui... ont abaissé si redoutablement le niveau de notre école nationale... et les autres, qui dédaignent des techniques élémentaires du savoir humain, clefs de tous les programmes scolaires exigés par notre état de civilisation, se préoccupent surtout de faire « l'homme » sans craindre de le laisser « illettré » — nous devons, de toute nécessité, nous efforcer de jeter un pont, d'établir un compromis acceptable ». Dans un de leurs autres ouvrages, « Les applications américaines de la psychologie », ils précisent ainsi leur pensée : « La véritable conception d'une pédagogie bio-psycho-sociale implique deux buts : 1^o éducation fondamentale... 2^o intensification (taylorisation) des branches techniques en vue d'un rendement suffisant. En un mot la pédagogie nouvelle accepte l'héritage de la pédagogie classique, mais sous bénéfice d'inventaire. Elle veut gagner du temps... et elle cherche à améliorer ses résultats... Le temps gagné sera consacré à la « vitalisation » de l'école, à l'éducation véritable par l'emploi des méthodes actives... »

Si les amis de l'Education nouvelle ne jettent pas un pont entre eux et les autres, s'ils négligent cette recherche du rendement, ils resteront un noyau de convaincus au milieu d'une masse indifférente ou hostile et ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal.

Reste à savoir s'il est possible d'améliorer le rendement de l'enseignement de la lecture, de l'écriture (orthographe comprise bien entendu), du calcul.

Pour démontrer cette possibilité à nos lecteurs, nous pourrions choisir comme exemple l'enseignement du calcul, mais comme nous avons collaboré à divers manuels consacrés à cette matière d'enseignement, notre démonstration paraîtrait intéressée et de ce fait ne pourrait être probante.

Nous préférons choisir l'orthographe. Nous n'ignorons pas que les amis de l'Éducation nouvelle n'ont pas le culte de l'orthographe et nous savons également que de bons auteurs, Lamartine, George Sand, d'autres encore, faisaient des fautes d'orthographe. Nous pensons que ce culte de l'orthographe est néfaste. Mais il est et, comme l'écrivait Yvon dans le n° de décembre 1933 de *l'Éducation* : « si bien doué que soit un enfant, toutes les carrières libérales lui seront fermées s'il n'a pas acquis à onze ou douze ans une mémoire impeccable de toutes les incohérences orthographiques qui sont enregistrées, et par suite imposées, par le dictionnaire de l'Académie... »

Rien à ce sujet n'est changé depuis 1933. Non seulement la plupart des auteurs de grammaires scolaires font une place à part à l'orthographe, non seulement les éditeurs consacrent des manuels spéciaux à la dictée et à l'orthographe, mais encore, fait excessivement rare pour les autres matières d'enseignement, de nombreux professeurs ou instituteurs se font leurs propres éditeurs. Nous avons là, sous les yeux le « Carnet d'orthographe » de Verdier ; le « Livre d'orthographe » de J. Andrieu ; le « Carnet d'orthographe pratique » de Labenne ; l'« Étude de l'orthographe par la Lecture et le Carnet de Règles » de Dhallu ; « Les principales règles de l'Orthographe étudiées méthodiquement » de Dantel, qui rentrent dans cette catégorie. On pourrait y ajouter les « 105 dictées mnémométriques » et la brochure « Rationalisation et Enseignement » de H. Duthil, publiés par l'Institut international du sténomètre.

Le fait que tant et tant d'ouvrages se publient et se vendent prouve l'intérêt que de nombreux maîtres apportent à cette plaie. Ne serait-il pas habile aux groupes d'éducation nouvelle de proposer, à ceux qu'ils désirent attirer à eux, l'étude des moyens susceptibles d'améliorer le rendement de l'enseignement orthographique ?

C'est une étude qui pourra exiger d'assez longues recherches mais qui ne comporte nul risque ; il est certain que l'on peut aboutir et que l'enseignement de l'orthographe pourrait avoir un meilleur rendement. Les auteurs dont nous venons de parler connaissent l'orthographe — sans nul doute, — la grammaire — peut-être —, mais la psychologie de l'enfant, ils ne la connaissent certainement pas et les méthodes de recherches de la pédagogie expérimentale, pas davantage.

L'examen des erreurs pédagogiques les plus fréquentes dans cet enseignement va nous le prouver.

« Il est certain, écrivent Decroly-Buyse, que pour les branches techniques... il est urgent de fixer avec précision les buts qu'il « faut » atteindre parce qu'on « peut » les atteindre avec la moyenne des enfants ». J'ouvre un de ces recueils et j'y trouve des listes de mots : aborigène, ...acaténe, ...accourcissement, ...acescent, ...afférent, etc., un second recueil m'apprend que siffler a deux f et persifler un seul f ; un troisième : pituite, pistache, plombagine ; un quatrième : imputer, plantaginées, arachnide. Il est bien évident que nos auteurs veulent apprendre à nos élèves l'orthographe d'un grand nombre de mots, du plus grand nombre de mots possible, et que mieux vaudrait se borner à l'étude d'un nombre de mots limité mais choisis.

C'est ce qu'on s'efforce de faire en Amérique pour l'étude des vocabulaires des langues étrangères. Nous avons précédemment signalé ces efforts dans nos chroniques de décembre 1928 et de janvier 1931 en faisant quelques réserves, non sur les recherches elles-mêmes, mais sur les résultats obtenus. J. D. Haygood a écrit sur le même sujet un ouvrage fort intéressant : *Le Vocabulaire fondamental du français*. (E. Droz, édit., Paris). Du travail de Haygood on peut conclure à l'excellence de la liste de mots de Vander Becke que nous avions déjà signalée et qui est en partie reproduite dans cet ouvrage. On y trouve en effet : 1° 69 mots qui au dire de Haygood composent plus de 50 p. 100 « du texte de chacun des cinq livres examinés » ; 2° les 2.000 premiers mots de la seconde partie du *French Word Book*, classés par rang et fréquence. Bien que Vander Becke se soit servi pour dresser ses listes de 88 extraits — dont la liste est donnée — renfermant un total de 1.547.748 mots nous pouvons dire — renouvelant nos réserves passées — que les résultats obtenus doivent être améliorés et ne peuvent être utilisés tels quels. Dans la liste des deux mille mots, par exemple, nous trouvons le nom de trois saisons, de quatre mois, de deux jours. Le mot automne, les noms des huit autres mois, des cinq autres jours seraient-ils moins fréquents ? Bien que nous ayons des pièces de vingt-cinq centimes, « vingt cinq » serait plus rare que « million », que « quarante », que « quinze », que « mille » qui serait lui-même plus fréquent que « dix » et que « douze ».

Il n'en est pas moins vrai que ces listes complétées avec soin permettraient de limiter l'étude de l'orthographe d'usage et par suite de mieux connaître celle des mots réels usuels. On pourrait, pour une telle mise au point, s'aider soit des listes d'A. Des-

coeures (voir : *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*), soit du petit ouvrage de Prescot : *Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*. Il faudrait aussi établir des gradations ; on ferait bien, à ce propos, de tenir compte de l'excellente étude que L. Marchand donna en juin 1927 dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, sous le titre : « L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique ».

Les auteurs des petits ouvrages dont nous avons fait la critique ont sans doute éprouvé quelque contentement en lisant les Instructions du 20 septembre 1938 qui remettent en honneur une série d'« artifices ». Le mot « artifices » est du D^r Simon qui en parle dans sa *Pédagogie expérimentale*, ce qui semble bien prouver qu'il ne les tient pas en grande estime. Il n'est pas le seul : Bernard, dans *l'École Emancipée* (12 fév. 1939) montre que le procédé recommandé dans les Instructions officielles pour distinguer ses de ces est un « truc » qui ne suffit pas à aux enfants. Sans doute cependant certains de ces trucs ou artifices, qui plaisent à la majorité des maîtres, peuvent-ils parfois tirer des enfants d'embarras, mais c'est un petit bien pour un mal assez sérieux ; ils écartent de la voie plus féconde de l'étude du sens du langage : « L'orthographe est fonction de notre connaissance de la langue, de sa pénétration par nous et de la netteté avec laquelle nous concevons la pensée exprimée » D^r Simon.

Mais laissons aux prises partisans et adversaires des procédés. Ce n'est pas de ce côté qu'il faut rechercher un meilleur rendement.

Examinons plutôt comment A. Duthil entend rationaliser l'enseignement de l'orthographe de règles : « Les paragraphes, dans les grammaires, dépassent rarement cinq cents. Admettons que les remarques doublent ce nombre. Nous n'en sommes encore qu'à mille. Et il s'agit des grammaires scolaires les plus complètes. Cela nous fait à peine une règle ou une remarque à apprendre chaque jour pendant cinq ans seulement... ». *Rationalisation et Enseignement*. Voilà bien un exemple de cette pédagogie qui connaît la matière d'enseignement mais ne se soucie pas de l'enfant, de cette pédagogie à laquelle Dewey a asséné de rudes coups (voir *l'École et l'Enfant*) mais qui reste bien vivante cependant dans notre vieille bâtisse universitaire.

Prenons un exemple. Lorsqu'il s'agit de l'accord du verbe, les manuels en usage dans

les écoles primaires se bornent d'ordinaire à deux règles. Ne nous occupons que de celle-ci : « Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet ». A cette règle unique correspondent de multiples difficultés car ainsi que le constate le D^r Simon : « Chaque règle s'étague avec des obstacles successifs ». Essayons d'indiquer les obstacles que l'enfant ne surmontera que peu à peu :

1° le sujet précède immédiatement le verbe ; 2° le sujet est séparé du verbe par un complément de nom ; 3° le sujet se trouve après le verbe ; 4° le sujet est pronom relatif ; 5° le sujet est séparé du verbe par un pronom (un enfant écrira : les moissonneurs le coupe, etc.). Cinq difficultés dont certaines pourraient être étagées et ce n'est pas tout : qu'il s'agisse de l'accord du verbe ou d'un autre accord, qui ne sait qu'un ou deux mots incompris dans une phrase peuvent entraîner une série de fautes diverses ? Qui ne connaît l'incapacité de l'enfant en présence d'un tout trop complexe pour son âge, signalée par S. Isaacs et comparable à cette incapacité synthétique dont parle Luquet à propos du dessin ? Ce n'est pas tout encore : parlant de l'obnubilation épileptoïde le Docteur Robin écrit : « Il y a... les enfants qui dans une dictée, un devoir, une récitation, sautent des mots sans s'en rendre compte... » et ajoute : « Est-il utile d'ajouter que les épithètes de distraits, de rêveurs, dont se servent parfois les parents et les maîtres ne correspondent pas à l'état de vide mental réalisé par l'obnubilation épileptoïde ? » *L'École nouvelle* (oct.-nov. 1938).

Mais, même si on néglige les « faux arriérés », il reste des obstacles beaucoup plus nombreux que ne le sont les règles d'accord. Ces obstacles, la pédagogie expérimentale devrait s'efforcer de les déterminer et elle devrait rechercher ensuite l'âge *optimum* à ne pas dépasser, et les moyens à employer pour assurer un maximum de résultats avec un minimum d'efforts.

Il est enfin une catégorie de fautes, fort nombreuses cependant, dont les grammairiens semblent, en général, se soucier fort peu : les confusions de temps (imparfait avec infinitif, imparfait avec participe passé, etc.). Il est vrai que les praticiens, auteurs des petits ouvrages dont nous avons parlé, ont constaté le mal et proposent leurs recettes, de nouveaux trucs, bien entendu. Les Instructions officielles en font tout autant : « Un enfant écrit-il : « Si je rencontre mon maître dans la rue, je le saluerai », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel : « Si nous ren-

contons notre maître, nous le saluerons » pour qu'il comprenne que saluerai est au futur ». Mais Bernard apprécie ainsi ce conseil : « Outre que le procédé, par sa verte nouveauté, va plonger dans l'extase admirative le monde pédagogique, il a l'inconvénient de mettre en évidence une erreur assez fâcheuse, en entretenant la confusion entre le futur qui est un temps, et le conditionnel qui est un mode. Une grammaire qui ne serait pas « superficielle » établirait que le futur est souvent un conditionnel, comme en fait preuve l'exemple même que vous invoquez ; et que le conditionnel exprime presque toujours un futur. » *L'École Emancipée* (12 février 1939).

Sur le même sujet, M^{me} Lubienska écrit : « Les professeurs qui venaient me consulter se plaignaient de ce que les enfants de 9^e et de 8^e confondaient modes et temps. Quoi d'étonnant ? Un coup d'œil dans n'importe quelle grammaire suffit pour excuser les enfants : modes et temps s'y étaient dans la même grisaille de l'imprimé, sans autres désignations de valeur ou de sens que des caractères plus ou moins gros. Ce qui me frappa surtout, c'est que les professeurs eux-mêmes s'étaient habitués à considérer les temps comme des subdivisions des modes, un peu comme le centimètre est une subdivision du mètre. Or rien n'est plus faux ; car si les modes reflètent une manière d'être ou de sentir, les temps se réfèrent à l'étendue de l'action dans la durée ». *La Nouvelle Éducation* (fév. 1939). M^{me} Lubienska fait suivre ces remarques de l'indication des procédés actifs qui firent que « modes et temps ne furent jamais confondus ».

Certes les procédés actifs valent mieux que des recettes ; cependant M^{me} Lubienska ne nous semble pas avoir noté assez nettement les diverses difficultés. L'une de ces difficultés résulte de ce que l'un des temps confondus, le passé simple, n'existe que peu ou point dans le langage parlé. L'autre, et c'est la plus importante, de ce que le progrès dépend du développement mental de l'enfant.

Le regretté F. Brunot, en collaboration avec un inspecteur-primaire, actif collabora-

teur de la Société Binet. Bony, écrivit des « Méthodes de langue française » à l'usage des écoles primaires. Malgré la valeur incontestée de leurs auteurs ces ouvrages n'eurent qu'un succès relatif et éphémère : écrits en vue de l'apprentissage de la langue française plutôt que de celui de la grammaire ils ne pouvaient satisfaire ceux pour qui la connaissance de la grammaire est plus un but qu'un moyen. Or dans l'un de ces ouvrages nous pouvons glaner : « Il y a des temps qui marquent non seulement que les actions sont présentes, passées ou futures, par rapport au moment où l'on parle, mais qui disent si elles ont eu lieu avant, pendant ou après d'autres actions passées, ou bien si elles auront lieu avant, pendant ou après d'autres actions futures : ce sont les temps relatifs ». Sans doute les enfants, dans leur langage, emploient-ils de bonne heure l'imparfait, qui est un temps relatif, mais ne risquons-nous pas de confondre une aptitude verbale, acquise par imitation, avec l'aptitude à manier les relations correspondantes ? La lecture des ouvrages de Piaget peut nous le donner à penser. On éviterait sans doute la formation de mauvaises habitudes orthographiques en se gardant de toute prématurité, ce qu'on ferait à peu près sûrement en rattachant cette partie de l'enseignement à celui de la rédaction plutôt qu'à celui de la grammaire.

Résumons-nous. Pour tayloriser l'enseignement de l'orthographe il faudrait d'abord fixer, en les limitant, des buts accessibles aux élèves moyens — et ceci vaut surtout pour l'orthographe d'usage — ; ensuite rechercher non pas les règles mais les obstacles à l'application de ces règles de façon à pouvoir les attaquer au bon moment et avec des moyens efficaces ; enfin — ce que nous n'avons pu développer dans cette chronique déjà longue — individualiser cet enseignement autant qu'il est nécessaire.

N'oublions pas enfin que tout ce travail qu'il faudrait entreprendre est pour nous un moyen plus qu'un but. Taylorisons l'instruction pour valoriser l'éducation.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

Exposition pédagogique de Scoutisme féminin

Organisée par la Fédération française des Eclaireuses au Lycée Racine, 20, rue du Rocher, Paris 9^e, sous le haut patronage de M. le Recteur de l'Académie de Paris et de MM. les directeurs Châtelet, Sorre et Luc.

Jours et heures d'ouverture : jeudi 16 et samedi 18 mars, de 14 h. 30 à 19 h., dimanche 19 mars de 10 h. à 19 h.

Jeux, travaux divers, démonstrations

Souscription pour une **Biographie** d'OTTO GLOECKEL.

Le grand réformateur autrichien — celui qui fit de Vienne la « Capitale de l'Enfance » entre les années 1920 et 1934, est mort récemment du fait des mauvais traitements auxquels il fut soumis par les nazis. Déjà, lors de l'avènement de la dictature chrétienne-sociale de Dollfus, il dut résigner ses fonctions. Simple instituteur, il fut porté au pouvoir par ses capacités d'organisateur intrépide. De 1923 (Montreux) à 1927 (Locarno), il participa à chacun de nos congrès et nous nous souvenons tous de sa carrure massive et de sa figure sympathique. — M. J. Briner, Zurich, membre de la section suisse de notre Ligue, annonce la publication d'une biographie — tout d'abord en allemand — d'OTTO GLOECKEL. Mais il faut 5.000 francs suisses pour que l'on puisse procéder à l'impression. Une bien grosse somme ! Cela suppose 1.000 souscripteurs au prix de frs. S. 5. — par volume. Les trouvera-t-on ? On souscrit au chèque postal VIII 7956 à Zurich. Le volume comptera 300 p. ; à en juger par la table des matières (qu'on peut se procurer auprès de M. J. Briner, directeur des écoles, Zurich), il promet d'être passionnant.

Ad. F.

Les Progrès de l'École active dans le monde

Sous ce titre, plusieurs périodiques de la Suisse romande ont publié le petit article ci-dessous dont la dernière partie recommande l'abonnement à notre revue. Nous serions heureux d'en rencontrer plusieurs, pareils, dans la presse française et belge (Réd.).

Les journaux quotidiens font grand état

de la régression générale qui se manifeste à l'heure actuelle dans le monde. Dans les mondes : moral, social, politique, spirituel. Il est pourtant réconfortant de constater sur certains points la présence de progrès. Pourquoi en parle-t-on si peu ? Le mal occupe le devant de la scène, il attire sur soi l'attention générale. Le bien semble se cacher. Il n'est connu et apprécié que de quelques spécialistes.

Ainsi en est-il de l'École active, celle qui considère l'enfant comme une plante spirituelle en croissance, dont il faut respecter la puissance « morphologique » agissant du dedans au dehors et réclamant du milieu ambiant une nourriture — l'éducation et l'enseignement, — mais seulement en raison de ses besoins réels : instincts sains, tendances et intérêts favorisant cette croissance de l'esprit. Tout gavage tue à petit feu. Avant tout, il tue l'intérêt à la vie, le vouloir vivre, le vouloir bien vivre, au sens moral et social.

Une étude récente a mis l'auteur de ces lignes en présence de documents d'un intérêt puissant, émanant de toutes les parties du monde. Presque partout l'École active éveille l'intérêt le plus direct, non seulement du corps enseignant — ce qui est naturel, — mais également des pouvoirs publics. Il vaut la peine de suivre des yeux cette évolution. Elle ouvre la voie à une humanité meilleure, espoir ultime auquel il fait bon s'attacher. La plupart de ces témoignages ont paru dans l'*Annuaire du Bureau international d'Education* de Genève (1937 et 1938) ; quelques-uns dans le *Bulletin* du B. I. E., en particulier parmi les notices bibliographiques. Mais la source principale — et la plus accessible — en est et en reste la revue *Pour l'Ere Nouvelle* (Musée pédagogique, Paris, 50 fr. français) où l'on peut suivre mois après mois l'extension vraiment étonnante de ce mouvement. Ce périodique ne devrait manquer chez aucun pédagogue soucieux de progrès. J'ajouterais volontiers : chez aucun père et aucune mère de famille clairvoyants. Car, pour ceux-ci, comprendre l'âme de leurs enfants et comprendre l'école qui les élève, c'est acquérir le moyen de collaborer. Sans l'accord profond entre la famille et l'école, y a-t-il aucune éducation qui puisse se montrer efficace ?

Ad. F.

Congrès de l'Imprimerie à l'Ecole

du 8 au 10 avril 1939 à Grenoble

Le siège du congrès sera à l'Hôtel des Sociétés
rue Berthe-Boisseux

Programme :

Samedi 8 avril, à 9 heures : Ouverture du Congrès ; à 14 heures, travaux de Commissions ; à 21 heures, séance plénière, compte rendu et discussion des travaux de commission. Le Dictionnaire.

Dimanche 9 avril, à 9 heures 30 : Travail de Commissions ; à 14 heures 30, Assemblée Générale statutaire de la Coopérative, comptes rendus moraux et financiers ; à 21 heures : Séance plénière ; l'Encyclopédie enfantine.

Lundi 10 avril, à 9 heures 30 : Réunion de commissions ; à 14 heures 30, A. G. statutaire, nomination des organismes dirigeants ; à 21 heures : Séance plénière. La place de

l'Imprimerie à l'Ecole dans le mouvement actuel de rénovation. Audition des délégués étrangers. Plan de travail général.

Des visites de la ville, une conférence-promenade au Musée sous la direction de M. Andry-Farcy, Conservateur et une excursion à Orsons sont projetées. Pour tous détails, s'adresser à M. Faure, à Noyarey (Isère).

Pour former le goût des enfants

Une exposition aura lieu à la galerie « l'Equipe », 81, Boulevard du Montparnasse, du 25 mars au 15 avril, de 10 heures à midi et de 14 heures à 19 heures, sauf le dimanche.

Elle est organisée par un groupe d'artistes et les Editions Bourrelier.

Elle présentera des œuvres originales, des illustrations de livres récréatifs et éducatifs, des photographies, des jeux didactiques, des marionnettes, etc...

AVIS

Depuis le 1^{er} janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » sont chargées de la vente de « Pour l'Ere Nouvelle ».

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais « Pour l'Ere Nouvelle », continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le « Groupe Français d'Education Nouvelle ». C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C^{ie}

76, rue de Vaugirard, PARIS (6^e)

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'Enseignement du premier degré

DÉJÀ PARUS :

- I. **L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.** — Présentation de M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1^{er} degré. Direction de A. Weiler.
- II. **L'ÉDUCATION PHYSIQUE.** — Présentation de M. Jean Zay. Direction de E. Evesque.
- III. **LA PROLONGATION DE LA SCOLARITÉ.** — Présentation de C. Bouglé, dir. de l'E. N. sup. Direction de G. Condevaux.
- IV. **LE DESSIN.** — Présentation de G. Huisman, directeur général des Beaux-Arts. Direction de H. Bourgoïn.
- V. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de 7 à 14 ans). — Présentation de Paul Langevin.

EN PRÉPARATION :

- VI. **La liaison de l'École Maternelle et de l'École Primaire**, sous la direction de O. Auriac et R. Moufflard. — VII. **L'enseignement des Sciences**, sous la direction de E. Goumy. — VIII. **Les activités dirigées**, etc.

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

REVUE MENSUELLE — ÉDUCATION DES ENFANTS DE 2 A 7 ANS

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Complément à la revue mensuelle « L'École Maternelle Française »

DÉJÀ PARUS :

- I. **JEUX ET MOUVEMENTS AVEC ACCESSOIRES POUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE**, par H. Bouvart-Verdié.
- II. **LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT** (de la naissance à sept ans).

EN PRÉPARATION :

Rôle, organisation et fonctionnement administratif et pédagogique des écoles maternelles et classes enfantines, présenté par Max Sorre, Directeur de l'Enseignement du premier degré et dirigé par R. MOUFLARD et M. FONTENEAU. — **Observation des choses**, dirigé par E. SERET, Inspectrice générale des E. M. — Etc.

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 — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin
Pont-Céard près Versoix
(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13
GENÈVE (Suisse)
Fabrication de Jeux Educatifs
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau
Jeux Educatifs Descoedres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm....	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm....	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

ACTIVITÉS

Bulletin Mensuel d'Information

Le bulletin « Activités » présente sous forme de brefs exposés d'une objectivité rigoureuse, dus à une équipe de spécialistes, l'essentiel des connaissances nouvelles dans les domaines les plus variés et les faits qui, petit à petit, transforment le monde. Il est complété par la bibliographie des ouvrages parus en librairie. Une place importante y est réservée à l'éducation : enseignement, formation intellectuelle et sociale, vie physique.

Le numéro : 1 fr. 75. — Abonnement annuel : 16 fr.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR 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 *
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (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, Misch et Thron, 1913 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 *
- L'esprit latin et l'esprit germanique.* Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
- Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste.* Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5
- Transformons l'école.* Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'autonomie des Ecoles.* 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, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- M. Lausanne, 1923* (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 *
- L'École active.* Genève, Editions Forum, 1923 éd. (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais). Fr. 35 *
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.* Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1924 (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1925 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Aube de l'École serene en Italie,* monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel.* Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon. et en allem.). (épuisé)
- Le grand cours maternel* de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles, Lambertin, 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, Editions Forum, n° 62, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
- L'Avenir de la Psychologie génétique.* Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
- L'École sur Mesure et à la Mesure du Mètre.* Genève, Editions Forum, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 *
- Caractérologie typographique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
- L'Adolescence et l'École active.* Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère.* Annuaire de l'enfance Fr. 2 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple.* Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 *
- Alimentation et Rationnaires.* Paris, Ed. du « Travail d'Union », 4, rue des Frères-Saint-Séverin, Fr. 22 *
- Cultiver l'Énergie.* Editions de l'Imprimerie à l'École, Venise (Alpes-Maritimes) Fr. 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne. Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.