

MAI

1939

N° 146  
18<sup>e</sup> ANNÉE

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

## SOMMAIRE

- E. FLAYOL. — Valeur pédagogique des coopératives scolaires.  
CASTEL. — Le matériel dans la méthode Montessori.  
M. PERROTIN et M. SORE. — Sur les classes d'orientation par les  
orienteurs (*Suite*).  
Nouvelles de la ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle.  
E. DELAUNAY. — Chronique française.

RÉDACTION :

**Groupe Français d'Éducation Nouvelle**  
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5<sup>e</sup>

ABONNEMENTS :

**Éditions Bourrellier et C<sup>ie</sup>**  
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6<sup>e</sup>

POUR L'ÈRE NOUVELLE

# Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5<sup>e</sup>)

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<sup>r</sup> H. WALLON,**

Professeur  
au Collège de France.

**G. BERTIER,**

Directeur  
de l'Ecole des Roches.

**ADMINISTRATION :** Secrétaire Générale : M<sup>me</sup> E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V<sup>e</sup>). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M<sup>me</sup> 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 Internationale 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 renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit national 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'indépendance d'esprit.

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

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Éducation Nouvelle

**Fondateur : Ad. FERRIÈRE**

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

COMITÉ DE RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaïde, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur  
au Collège de France

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur au Collège de France

**M. BOURRELIER**

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'École 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 Bourrellier**, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6<sup>e</sup>) — C. C. P. Paris 1598-28.

---

## Valeur pédagogique des coopératives scolaires

Lorsque, en 1928, le Congrès pour l'avancement des sciences se réunit à La Rochelle, sa section pédagogique prit contact avec les coopératives scolaires, filles de M. Profit, et l'étonnement, l'admiration furent tels qu'elle faillit adopter la formule : « Les coopératives scolaires sont la forme française de l'éducation nouvelle. » Mais un instinct obscur réserva l'avenir, la possibilité du choix des éducateurs et se refusa à fermer la porte à d'autres techniques présentes ou futures. C'était la sagesse même. L'éducation est et doit rester une œuvre si vivante, si étroitement adaptée aux circonstances, aux individualités, aux milieux, aux moyens d'action, que c'est la frapper de mort que d'en vouloir fixer, de façon définitive, des formes par définition évolutives. Les techniques les meilleures ne sont jamais que les moyens momentanément les plus parfaits qu'emploient les adultes pour aider les jeunes à réaliser leur élévation spirituelle. On les peut toujours perfectionner, soit parce qu'on pénètre plus avant dans la connaissance des processus d'évolution de la jeunesse, soit parce qu'un praticien intuitif a imaginé de plus ingénieux procédés. On peut aussi, et l'histoire de la pédagogie en offre de nombreux exemples, concentrer si complètement ses efforts de recherche sur la pratique raffinée d'une technique, qu'on en oublie ses buts spirituels, pour lesquels cependant elle a été créée. La

mécanisation, qui est la rupture du lien intime entre les moyens et le but de l'éducateur et se manifeste par la satisfaction du maître qui a correctement employé une technique, même si l'action éducative qu'elle devait déterminer chez l'enfant ne s'est pas produite (s'il n'a pas réfléchi, s'il n'a pas fait effort, s'il n'a pas réalisé un progrès dans ses possibilités ou son perfectionnement), la mécanisation guette toutes les techniques. Elle guette peut-être plus rapidement, plus fréquemment, celles qui, par quelques-uns de leurs éléments, font une place à la recherche de ressources pécuniaires. Même symbolique, l'or est un grand corrupteur et la poursuite du « profit » pour des fins légitimes est si facilement déviée de son but ! ce qui n'était que le moyen tend si fortement à devenir le but, qu'une grande prudence, une défiance toujours en éveil s'imposent aux éducateurs lorsque, sous une forme quelconque, ils encouragent les enfants à « gagner de l'argent ». Ce qu'ont de pittoresque et de charmant leurs inventions, leurs initiatives pour s'assurer des ressources, ce qu'ont de révélateur sur leurs réserves d'énergie, de persévérance, d'esprit d'organisation et de discipline, les efforts dont ils se montrent capables, ne doit pas voiler aux éducateurs la médiocrité morale et éducative, les dangers de ces activités, si elles visent la satisfaction de besoins égoïstes ou de plaisirs vulgaires, si elles substituent à l'activité productrice des enfants l'art de se créer des ressources en exploitant la générosité d'autrui, si elles n'assurent pas à l'école l'atmosphère éducative qui est sa plus grande force.

Si les maîtres des enfants, dont L. Pergaud décrit la vie extra-scolaire dans la « Guerre des boutons », avaient pénétré le mystère de leurs activités, ils auraient admiré leur endurance, leur discipline, mais ils n'auraient pas jugé de grande valeur éducative l'usage qu'ils en faisaient et ils eussent essayé de les détourner vers des buts plus humains et de plus haute valeur. Les mêmes précautions s'imposent pour les coopératives scolaires, une des techniques modernes les plus séduisantes, qui connaît en France, où M. Profit en a magistralement instauré les pratiques et fait connaître les principes, une grande popularité, donne lieu à des réalisations massives et rend possible de substantiels progrès dans la pratique scolaire. Pourtant de fâcheuses déviations peuvent affaiblir sa valeur pédagogique. Instrument délicat, elles avaient eu déjà, dès avant la guerre, un succès retentissant dans un pays voisin. Soutenues au début par les véritables éducateurs, elles ont par la suite suscité de ces mêmes partisans les plus vives critiques et ont fini par sombrer sous leur réprobation parce que la valeur éducative en avait été frappée à mort par la préoccupation du « profit ».

Que les nôtres soient préservées d'un pareil danger ! et pour cela qu'on y distingue bien ce qui en est le profit spirituel et donc supérieurement éducatif, de ce qui est moyen de profit matériel et qui peut devenir néfaste à l'œuvre éducatrice si on ne veille pas avec vigilance à la parfaite innocuité des moyens de « gagner de l'argent » et au maintien de l'atmosphère éducative.

Cela est d'autant plus nécessaire que les coopératives scolaires, sans nécessiter de profondes transformations dans l'organisation actuelle et les programmes des écoles du 1<sup>er</sup> degré, permettent de les pénétrer d'un esprit nouveau en modifiant progressivement l'attitude des maîtres en face des enfants et en associant ceux-ci plus ou moins intimement à l'œuvre de leur éducation grâce à l'ambiance scolaire. Il serait grandement regrettable d'abîmer par un emploi défectueux ou d'*amoindrir* par une application incomplète, un instrument si précieux et si opportun. D'autant plus opportun que pendant cette période d'expériences pédagogiques que nous vivons en ce moment, les ressources que les coopératives apportent aux écoles, encore privées des crédits officiels, permettent d'entreprendre ces expériences de façon plus étendue et dans des conditions plus efficaces. Il serait maladroit de se priver actuellement — en attendant qu'une organisation officielle issue de ces expériences ait assuré aux maîtres

les moyens matériels de donner à leur action la puissance et la valeur éducative que nous attendons de techniques meilleures — des profits pécuniaires qu'apportent les coopératives. Mais il faut éviter que cette préoccupation fausse l'instrument pédagogique en l'amputant de son efficacité éducative, pour lui assurer un meilleur rendement économique.

Cette valeur pédagogique, quelle est-elle ? en quoi réside-t-elle ? par quoi est-elle assurée ?

Lorsqu'au lendemain de la guerre, M. Profit organisa les premières coopératives scolaires, il avait surtout le projet de procurer aux écoles appauvries ou ruinées les ressources immédiates que les Pouvoirs publics ne pouvaient leur assurer assez largement et assez rapidement. Mais son instinct de pédagogue l'avertit tout de suite que l'idée de grouper en une société les enfants d'une école contenait en germe bien d'autres choses et de plus haute valeur morale que le profit immédiat d'assurer à l'école les installations et les objets matériels nécessaires aux bonnes conditions de la santé et de l'enseignement. Cette société d'enfants — dont les maîtres aussi font partie — qui prenait l'initiative de la recherche et de l'emploi des moyens « d'aider » l'école transformait déjà, par sa seule existence, l'atmosphère et la vie et faisait de l'école un milieu plus complètement et plus efficacement éducatif, parce que *plus apte à faire naître des sentiments sociaux*, des efforts individuels vers une amélioration morale et la conscience des profits, des charges et des responsabilités des individus dans une société. Favorable à l'élevation morale et sociale de l'enfant, elle ne l'était pas moins au perfectionnement du maître, invité à substituer un rôle de collaboration et de direction à son attitude autoritaire.

Elle faisait aussi apparaître la possibilité et inspirait le désir et le courage de profiter des forces spontanées de l'enfant, révélées par l'activité, orientées et exaltées par le « milieu » vers des fins éducatives pour renoncer à la plupart des contraintes (régime autoritaire, émulation, récompenses et punitions) par lesquelles l'école traditionnelle incline l'enfant aux efforts et aux acquisitions dont il ne sent, ni n'éprouve lui-même la nécessité et le désir.

Et par les contacts qu'elle crée avec les personnes et les faits du « dehors » elle adapte l'école à la vie actuelle et réelle dans laquelle se développe l'enfant.

Ainsi elle donne le moyen de réaliser deux des fins essentielles de l'éducation : *l'association de l'enfant à sa propre élévation et son éducation morale et intellectuelle par l'expérience* ; le contact direct avec les réalités et l'intervention personnelle dans les relations humaines se substituant dans une large proportion à l'enseignement verbal et à l'exhortation morale.

Mais ces avantages exigent certaines conditions : l'association de l'enfant à sa propre éducation, c'est-à-dire le jaillissement, en lui-même, du désir de réaliser les progrès, d'acquérir les connaissances que ses maîtres souhaitent pour lui, naît dans les coopératives scolaires parce que dans l'association ainsi formée, les enfants et les maîtres fixent d'un commun accord les buts à atteindre (pourvoir l'école d'installations hygiéniques, d'outils et d'appareils d'enseignement, cinéma, phonographe, etc., meubles, petites machines, etc., de fournitures classiques à usage collectif, etc.), les moyens (création de ressources par cotisation, jardinage, vente d'objets fabriqués, de cueillettes, etc.) et en assurent la réalisation par leurs propres efforts.

Ainsi les enfants sont-ils amenés, par l'ambiance où ils vivent et les formes variées de leurs activités, à ne plus considérer l'école comme la maison — un peu étrangère — où l'on va passer chaque jour quelques heures assez moroses, occupé à des tâches sans grand rapport avec ses propres intérêts, si vifs soient-ils, soumis à une direction constante qui, si douce soit-elle, règle dans leur objet, leur suite, leur durée et leur forme toutes les activités, où l'on ne peut être tout à fait soi-même, où il faut obéir à des règles dont on sent mal

la nécessité. Grâce à la coopérative, elle leur apparaît comme leur propre maison où ils vivent leur vie enfantine, s'occupent de leurs propres affaires avec l'aide possible d'adultes toujours prêts à les conseiller et à les aider et capables de le faire et d'ailleurs habiles à favoriser leur évolution.

Dans ce milieu cordial l'enfant s'épanouit, révèle ses possibilités de progrès, d'initiative, de création. M. Profit et les maîtres qui ont su assurer aux coopératives tout leur caractère éducatif ont donné des exemples nombreux et charmants de ces révélations si encourageantes (comme en ont obtenu tous les éducateurs qui ont employé des techniques libératrices). Elles invitent, elles imposent presque l'abandon des systèmes de contraintes et d'émulation par quoi les maîtres obtiennent un minimum d'effort, à grand renfort d'autorité. Habités à gérer leur coopérative, les élèves apprennent la nécessité de la discipline et se montrent exigeants dans l'observation des règles nécessaires au succès de leurs entreprises, comme ils sont exigeants dans l'observation des règles des « jeux » qui sont aussi des « affaires à eux ».

D'autre part, les diverses activités imposées par les « buts » de la coopérative font naître des contacts qui déterminent et entretiennent la curiosité, enrichissent l'expérience en même temps qu'elles font apparaître la nécessité et créent le désir de nombreuses acquisitions : savoir s'exprimer, par la parole et l'écriture, connaître le fonctionnement (et peut-être l'histoire) de diverses institutions, les techniques de métiers, etc. Au point de vue moral elles révèlent la valeur de l'exactitude, du respect des engagements, de la compétence, de la bonne organisation. Et la présence, l'intervention du maître assurent à ces expériences toute leur valeur éducative, car il peut aider à découvrir les causes des échecs, à reconnaître les moyens de les éviter, il peut suggérer, tout comme les autres membres de la coopérative, des buts nouveaux et des moyens de réalisation.

Ces activités, pourvu que les maîtres y orientent quelque peu les enfants, sont encore l'occasion du travail en collaboration, si éducatif au point de vue moral, si nécessaire au point de vue social. Travail où chacun, apportant ses aptitudes et son effort pour un but commun, révèle expérimentalement les possibilités, les progrès accomplis par chacun, la nécessité de l'entente et les enrichissements qu'elle apporte à tous. Travail aussi qui, pour être infantin, n'en est pas moins l'apprentissage si nécessaire de la vie sociale et peut être le seul moyen d'assurer l'éclosion du sentiment social, de préparer l'habitude de penser aux « affaires de tous » et non pas seulement à ses affaires propres.

Milieu éducatif efficace, bonnes conditions de développement intellectuel et d'élevation morale et sociale, les coopératives scolaires peuvent assurer tout cela.

Mais elles ne le font réellement que si l'on veille scrupuleusement aux détails d'organisation qui assurent son fonctionnement vraiment éducatif. On ne saurait trop répéter qu'en matière d'éducation, ce n'est pas ce que l'enfant « produit » qui importe surtout, mais bien les progrès spirituels, intellectuels ou moraux qu'il a dû réaliser pour produire. Même si le résultat d'un travail est en soi médiocre (et ce que « font » les enfants est presque obligatoirement médiocre si on le juge au point de vue absolu ou au point de vue de l'adulte), ce travail a été éducatif si pour le réaliser l'enfant a réussi un effort ou une utilisation de son savoir dont il était précédemment incapable et qui désormais sont au rang de ses possibilités. Toute intervention qui le dispense de faire cette conquête en lui apportant le moyen de réaliser momentanément sans en avoir acquis l'aptitude est négative de toute véritable éducation.

C'est ce qui peut arriver pour les coopératives scolaires si les adultes n'ont pas la sagesse de leur conserver leur caractère de « société enfantine » et tendent à les transformer en groupes d'enfants dirigés par des adultes. La différence entre les deux apparaît assez nette, si, au lieu d'en examiner les formes extérieures, on tente de se représenter les impressions différentes qu'éprouvent les enfants dans l'une et dans l'autre. Lorsque des adultes déterminent les objectifs

de la société, les formes de l'organisation des activités à déployer, ils ne créent pas l'atmosphère de liberté, d'épanouissement, de sentiment d'être soi-même, entre semblables, qui est peut-être pour les enfants l'équivalent de ce que serait pour les adultes une véritable société démocratique, distincte de celle que régirait un « bon tyran ».

Dans une telle société où les désirs sont ignorés ou prévenus, l'ambiance tend à décourager l'esprit d'initiative si intimement lié à la conscience du désir, l'esprit de recherche que rendent inutile les directions du maître, l'élan et l'ambition du mieux que déterminent seuls les buts que l'on a personnellement et spontanément voulus. C'est-à-dire les activités les plus précieuses et la plus haute spiritualité. Sans doute cette tutelle évite à l'enfant bien des tâtonnements et bien des erreurs. Mais ces tâtonnements, ces erreurs mêmes ne sont-ils pas la condition nécessaire du progrès et de l'élévation parce qu'ils sont celle de l'expérience ? Et il ne s'agit pas, pour les assurer, d'abandonner l'enfant à lui-même, ce qui est la négation de l'éducation, mais d'intervenir le plus rarement possible et seulement pour éviter les « expériences » immorales ou gravement dangereuses. C'est ce que fait le maître dans la coopérative scolaire vraiment éducative et son intervention est d'autant plus efficace qu'elle est plus rare ; assez rare pour que la classe garde le sentiment de vivre sa vie propre et que ne s'y introduise pas cet esprit de passivité que facilite trop la paresse et même la confiance, qui fait remettre à autrui le soin de choisir, de décider, de diriger la conduite, mais par là affaiblit ces forces spontanées si vivantes, mais si fragiles chez les enfants.

Sans doute, il y a là pour l'éducateur une tâche infiniment délicate parce que la protection et les conditions favorables qu'il doit assurer aux tendances les meilleures peuvent parfois être en contradiction avec l'atmosphère de liberté, d'épanouissement dans laquelle l'enfant doit se sentir. L'harmonie de ces deux aspects de l'éducation est tout l'art de l'éducateur dont il ne peut être question de se passer. Mais cet art lui-même est fait en partie de la claire vision, ou de l'intuition vivante des effets de telle ou telle technique. Des buts imposés, non déterminés par les intérêts et les besoins actuels des enfants, surtout s'ils sont choisis par des adultes que les enfants ne connaissent pas ou avec qui ils ne sont pas fréquemment en rapport, ne peuvent pas déterminer en eux l'élan dynamique qui déclenche leur effort maximum, leurs recherches les plus ingénieuses, leurs inventions les plus personnelles. Des activités dont on leur dicte les formes et les moments ne provoquent, dans les cas les meilleurs, qu'un intérêt superficiel et une exécution où ils mettent d'eux-mêmes le moins possible. Même les actes de bienfaisance, d'entraide, de solidarité que l'on accomplit sur commande ne valent pas pour l'élévation de l'individu ceux que l'on a voulu soi-même, seraient-ils plus minimes et plus restreints. L'homme public peut préférer les premiers, plus productifs, l'éducateur, dans sa classe, doit sans hésiter donner le pas aux seconds. Et dans une société où l'action de l'adulte est visiblement prépondérante les enfants ont la sensation d'une société hiérarchisée hors d'eux-mêmes et se sentent plutôt des instruments que des instigateurs et des agents.

On voit pourquoi ces réflexions peuvent être inspirées par nos coopératives scolaires. Leur but peut être équivoque et à double tranchant. S'agit-il avant tout d'assurer aux écoles ou aux élèves des ressources dont ils ont besoin, leur valeur est alors fonction de la valeur des besoins qu'elles permettent de satisfaire, depuis la barre de chocolat du goûter jusqu'aux installations d'hygiène, au matériel didactique, aux voyages et séjours de vacances. Elle est aussi fonction des moyens employés par les enfants pour créer ces ressources : de la cotisation personnelle, du produit du travail ou de l'ingéniosité personnelle et collective aux quêtes et subventions, etc. Nul doute qu'à ce double point de vue la coopérative scolaire ne gagne grandement à mesure que les adultes y jouent un rôle plus prépondérant, aussi bien dans le choix des buts que dans celui des moyens.

Et cette forme n'est pas dénuée d'intérêt. Même limités, les contacts et les initiatives qu'elle ménage aux enfants ébauchent une éducation sociale de la collaboration, au moins dans ses gestes, sinon dans son esprit. Les moyens d'action et d'organisation plus puissants des adultes lui assurent une productivité plus grande et des buts plus étendus. Mais si, ainsi comprises, les coopératives contentent ceux qui voient surtout en elles un organisme destiné à procurer à l'école les ressources dont elle a besoin pour remplir sa tâche, il n'en est pas de même de ceux qui ont mis en elles l'espoir d'une action profonde à exercer sur les jeunes pour les élever et les socialiser en assurant leur attachement et leur confiance dans l'école et par là, ainsi que par l'expérience d'une vie socialisée, la possibilité de l'élévation de leurs intérêts et de leurs préoccupations, l'éveil et la concentration de leurs curiosités et de leurs forces d'action.

Sans doute, dans l'œuvre complexe de l'éducation, et surtout de l'éducation publique, l'un et l'autre points de vue ont droit de retenir les maîtres. Mais il serait grave de perdre de vue la différence de nature et de degré de leur valeur et de croire que l'on a foncièrement perfectionné et solidement assuré l'action vraiment éducative de l'école ; créé le milieu moral où se développeront les expériences qui de l'enfant feront un homme parce qu'on aura fait fonctionner une coopérative scolaire, qu'elles qu'en soient la physionomie et l'organisation. On ne peut lui assurer toute son efficacité morale que si elle garde le caractère d'une société d'enfants, tournée vers des besoins et agissant par des moyens enfantins, en vue de buts dont ils peuvent non seulement comprendre, mais sentir et éprouver la nécessité et la valeur ; dont la constitution ne leur donne pas l'impression d'une société hiérarchisée en dehors d'eux-mêmes, et dirigée de loin par des personnalités qui ne prennent pas part à leur propre vie, d'une société enfin dans laquelle ils sont plutôt des instruments que des instigateurs et des agents.

M. Profit ne s'y est pas trompé qui, parti tout d'abord d'une conception à but utilitaire, a très vite jugé que le profit moral et intellectuel était bien plus intéressant et a rapidement mis l'accent sur les pratiques qui offrent à l'enfant l'occasion et le moyen de se développer moralement et socialement. Ces gains délicats et fragiles, mais combien précieux, il faut craindre de les compromettre si en perfectionnant les moyens d'accroître les gains matériels par la juxtaposition de l'activité et des moyens d'action des adultes à ceux des enfants, on altère l'atmosphère de liberté et d'initiative enfantines où ils se développent. Il faut jeter ce cri d'alarme pour ceux qui n'aperçoivent pas ce danger et qui risquent de fausser un instrument d'éducation qui n'a pas encore fait toutes ses preuves.

E. FLAYOL,

*Secrétaire de G. F. E. N.*

## Le Matériel dans la méthode Montessori

Par M<sup>me</sup> CASTEL

Le matériel, dans la méthode Montessori, ne représente pas simplement une aide concrète et très précieuse dont le maître se servira pour démontrer à ses élèves tel ou tel principe, mais il doit être considéré comme moyen de développement de l'enfant et comme remplacement de ce maître lui-même.

Que doit être ce matériel ?

Contrairement à ce que l'on a cru jusqu'ici, nous savons aujourd'hui que l'esprit humain n'est pas fait seulement pour enregistrer une somme de connaissances plus ou moins grandes qui lui sont transmises par le moyen de la parole, même si leur exposition est claire, précise et attrayante. Il a une autre fonction : il est fait pour découvrir, et ce qui

prouve bien que cette fonction est fondamentale, c'est que, seule, la recherche éveille et stimule l'intérêt, cela aussi bien dans le jeu que dans le travail.

Il est donc nécessaire de présenter aux enfants :

1° Une méthode exacte de recherche et, pour cela, on ne leur donnera pas les objets qu'ils connaissent déjà pour les avoir observés depuis les tout premiers temps de leur vie, qui ne leur apportent rien de nouveau et sont pour eux dépourvus d'intérêt, mais :

2° Les abstractions de ces objets sous une forme matérielle.

Ces abstractions matérialisées seront, en quelque sorte, les *clefs* qui permettront à l'enfant d'explorer l'ambiance d'abord, l'univers ensuite.

Comme on le voit, cette nouvelle orientation de l'enseignement ne peut être appliquée au moyen des paroles, car il s'agit, ici, de symboles concrets, matérialisant des caractères abstraits.

Or, la parole est elle-même un symbole : expliquer un symbole par un autre symbole, ne peut qu'apporter le chaos, la confusion dans l'esprit de l'enfant et le résultat d'un tel enseignement serait le dégoût. Peut-être aussi verrait-on s'élever cette « Barrière » infranchissable dont parle Freud, ainsi que cela arrive trop souvent dans nos écoles anciennes, où l'enseignement est si peu adapté à l'enfant.

Il nous faut donc un matériel, mais un matériel possédant des qualités spéciales, outre celles dont nous venons de parler.

1° Il doit indiquer une méthode exacte de recherche ;

2° Présenter les abstractions matérialisées ;

3° Donner à l'enfant les clefs qui lui permettent d'explorer l'univers.

Nous savons aussi que tout le développement de l'esprit est très étroitement lié au mouvement. L'effort musculaire séparé de l'effort mental, ou réciproquement, l'effort mental séparé de l'effort musculaire, produisent la fatigue, mais étroitement unis, coordonnés, et ils organiseront la personnalité de l'homme à venir.

Or, pour permettre à ces activités, mentale et musculaire, d'agir toujours en collaboration, il faut un matériel, car on voit immédiatement l'impuissance des paroles à atteindre ce but.

Cette union du mouvement et de l'esprit est encore très importante pour une autre raison.

Tout le monde sait que la mémoire musculaire est la première en date et la plus développée chez le petit enfant.

Chaque geste produit une image musculaire du mouvement accompli, qui laisse en quelque sorte une trace dans l'esprit, tandis que l'image provoquée par des paroles même si elle est comprise, a le même sort que l'image qui se reflète pendant quelques instants dans un miroir puis disparaît sans y laisser aucune trace.

Le mouvement est donc le complément indispensable de la mémoire auditive et visuelle, cette dernière est aussi aidée efficacement par le sens stéréognostique qui, dans les cas de cécité, peut même la remplacer entièrement.

Nous pouvons encore observer que ce n'est pas par des paroles que l'enfant affinera ses perceptions sensorielles. Là encore, si les caractéristiques qu'on veut lui faire remarquer sont perçues à travers le mouvement, la sensibilité est accrue, et l'image provoquée d'autant plus nette.

Il faut donc un matériel permettant le mouvement.

Pourtant, même aidé par le mouvement, l'enfant peut cependant oublier ce qu'il a appris. Il se rend compte lui-même de ses oublis lorsqu'il veut acquérir une nouvelle connaissance.

Dans les écoles ordinaires, lorsque l'enfant a oublié une leçon, il éprouve de grandes difficultés à retrouver ce qu'il a su. La parole de la maîtresse n'est plus là, et les livres sont souvent incompréhensibles pour lui.

Il faut donc un matériel toujours présent et accessible, toujours prêt à enseigner et à répéter sa leçon autant de fois qu'il est nécessaire.

Les enfants d'une même classe ont des intelligences différentes, plus vives ou plus lentes, des aptitudes diverses, et surtout des besoins d'activité intérieure qui ne sont pas les mêmes pour tous, enfin, une étendue de culture inégale.

Un maître ne peut mener de front tout ce petit monde, d'autre part, il lui est impossible de répondre aux besoins de chacun.

Il faut donc encore un matériel pouvant enseigner individuellement, un matériel qui puisse être choisi par les enfants comme répondant au moment voulu à leur besoin intérieur d'activité. Il faut qu'il répète sa leçon autant que l'enfant en éprouve le désir, c'est-à-dire qu'il corresponde d'une façon parfaite à cet attrait du travail qui est la caractéristique même de l'être humain en formation et sans laquelle il lui est impossible de se développer normalement.

L'enfant éprouve le besoin d'approfondir une connaissance acquise, il continue ses recherches (puisque c'est là, la source de l'attrait dans le travail). Il lui faut donc un matériel qui soit en quelque sorte vivant et qui

ait une action dynamique, donc qui se prête à toutes sortes de combinaisons, afin de satisfaire l'intérêt en mouvement.

L'enfant qui a vécu dans une atmosphère Montessori a une intelligence plus développée qu'un autre, il sait travailler seul, se concentrer durant des heures ; il sait observer, il distingue les caractéristiques essentielles des objets plus vite que d'autres, et se complait dans les exercices très compliqués, qui nous paraissent à nous, adultes, bien au-dessus de ses forces.

Dans ces classes, nous nous adressons donc à des enfants plus intelligents que la masse ordinaire, mais de niveaux sensiblement différents ; un maître ne pourrait les suivre tous à la fois.

Il leur faut donc un matériel qui leur permette d'avancer selon leur rythme individuel.

Il y a un préjugé contre lequel on doit s'élever. Il consiste à s'imaginer que l'enfant ne peut atteindre aux choses belles, élevées, difficiles, qu'elles sont inaccessibles pour lui tandis qu'au contraire, (l'expérience l'a démontré) l'enfant est attiré par ce qui est grand, beau, sublime.

Il possède une sensibilité si délicate que, avant même de comprendre son intelligence, il « éprouve » ce qui est beau, il l'aime, il est attiré par la grandeur.

Puis il s'élève, plus l'intérêt devient vif, plus la science le captive, et c'est pour cette raison que, laissé libre, il entreprend, en arithmétique, par exemple, des calculs des plus longs avec des nombres d'une étendue telle que leur vue seule nous impressionne.

Nous trouvons ce travail fastidieux parce que cette période sensitive de l'attrait du calcul est passée chez nous, mais quand elle est en voie de progression chez l'enfant, ses besoins s'expriment par des activités qui sont le plus souvent en totale opposition avec les nôtres. Afin que son développement n'en soit pas arrêté nous devons lui fournir les moyens de satisfaire pleinement à ces besoins d'activité. Jamais un maître si perspicace et bon observateur soit-il, ne pourrait donner à l'enfant l'aliment qui lui est nécessaire, et voilà encore une fois pourquoi il faut un matériel qui donne à l'enfant le moyen d'atteindre un niveau de culture plus élevé.

Cependant, l'enfant peut se tromper dans ses exercices ; si le maître n'est pas là pour le corriger, comment arrivera-t-il à progresser ?

D'abord, contrairement à l'usage courant, le maître ne devrait *jamais* corriger le travail de l'enfant, car agissant ainsi il le décourage, lui enlève sa confiance en lui-même et l'enfant qui a perdu cette confiance prend vite l'habitude de compter sur une autre per-

sonne. Le but à atteindre est manqué, le résultat obtenu étant opposé à celui que nous nous proposons).

Donc il faut que le matériel soit auto-éducateur, qu'il contienne en soi, non seulement la leçon claire et précise, mais encore la correction de l'erreur.

Or, M<sup>me</sup> Montessori, en observant minutieusement les enfants dans leurs manifestations spontanées, est arrivée après de longues et patientes recherches à élaborer un matériel qui réalise pleinement ce que nous venons d'énumérer.

Il donne une méthode précise et exacte d'observation.

Matérialise les abstractions.

Donne les clefs permettant l'exploration de l'ambiance.

Permet la collaboration des efforts musculaires et intellectuels.

Se prête à la répétition fréquente des exercices.

S'adapte à chaque individualité.

Suit l'enfant à son rythme dans le travail.

Permet une culture élevée.

Est auto-éducatif.

Se prête à des combinaisons nombreuses à l'aide desquelles s'exerce le raisonnement.

Voyons en quelques exemples.

Nous trouvons dans la « Casa dei Bambini » les cylindres, les barres, les prismes, les cubes.

Ces objets donnent à l'enfant l'intuition des trois dimensions : la hauteur, la longueur et la largeur, il remarque, consciemment ou non, que le changement de forme est dû à la variation des dimensions entre elles. — Tout cela il le retrouvera plus tard il l'étudiera plus à fond, en recherchera les causes, et alors son raisonnement se développera.

Pour le moment, il se contente de manier ces objets, d'en contrôler d'une façon toute sensorielle les dimensions.

Le matériel, avons-nous dit, est auto-éducatif. Prenons les cylindres, par exemple ; le tout petit enfant qui s'est trompé ne peut plus emboîter le dernier, il est obligé de reconnaître son erreur, de la rechercher et de la corriger.

Nous voyons aussi des enfants qui durant des heures placent et mélangent les séries de cylindres. C'est que le travail, chez eux, n'est pas en rapport avec un but utilitaire quelconque, mais il correspond à un besoin intérieur.

Avec les emboîtements géométriques plans, nous retrouvons à peu près les mêmes caractéristiques, mais l'enfant retrouve ces formes dans celles des objets qu'il rencontre dans l'ambiance, il s'exerce à l'observation.

Pour le calcul, en maniant le matériel de

perles, l'enfant peut multiplier les exercices et faire, ainsi qu'avec le matériel géométrique, de nombreuses découvertes et observations et avancer plus ou moins vite selon le rythme de son intelligence.

Enfin tout ce travail intellectuel est associé au mouvement aussi bien pour le tout petit qui manie les cylindres, range les cadres ou transporte les crayons de couleurs de l'armoire à sa table, en passant par ceux qui interprètent par des actions ou des gestes les phrases écrites par la maîtresse (2<sup>e</sup> étape de la lecture) jusqu'aux enfants qui font des exercices avec les « boîtes de grammaire » à l'école élémentaire.

On voit après tout cela que la parole du Maître est devenue inutile... elle est même

plus que cela, elle est nuisible car elle empêche la « concentration ».

Ici, le Matériel est le Maître.

Il a donc une dignité spéciale et le Maître n'est plus qu'un observateur discret, un aide qui doit se retirer quand il est inutile et accourir au premier appel comme un serviteur fidèle, mais qui doit surtout veiller à « ne pas se substituer au matériel ».

Cette méthode est toute une révélation, elle met dans nos coeurs un espoir nouveau pour l'avenir. Elle fait de l'enfant un être responsable, travailleur et indépendant. Elle met fin à la lutte entre l'adulte fort et l'enfant faible qu'il veut assujettir et la transforme en une collaboration étroite faite de confiance mutuelle et d'amour du travail.

## Sur les classes d'orientation par les orienteurs (Suite) <sup>(1)</sup>

### I. — Enseigner et orienter,

par M. PERROTIN

La démonstration est faite pour nous que l'orientation provisoire d'un enfant ne peut être l'œuvre d'un seul homme, qu'il y faut une collaboration attentive, active, prolongée, de maîtres bien informés, proches de l'enfant, proche des Parents. Est-il besoin de dire que ces mêmes conditions, là où on les peut réaliser, sont les plus favorables à un enseignement sûr et efficace : c'est en vain qu'on voudrait soutenir que les deux tâches d'*enseigner* et d'*orienter* sont inconciliables et s'entrenuisent ! Avouerai-je que l'an dernier, ayant eu la charge simultanée d'une classe d'orientation et d'une classe de 6<sup>e</sup> A, j'ai eu le sentiment pénible qu'ici — au Lycée — j'étais un Professeur incomplet, empêché de remplir sa vraie tâche sociale par l'ambiance du Lycée, par la tradition de notre enseignement secondaire demeurant, quoi qu'on fasse, étriqué, rigide, distant des vivantes réalités. A la classe d'orientation, au contraire — en dépit de difficultés matérielles qui rendaient notre tâche rude — j'avais l'impression d'être un professeur plus complet, mieux armé pour remplir ma mission sociale. Les décisions de la fin de l'année scolaire m'ont prouvé que ce n'était pas là une illusion, car, lorsqu'il a fallu orienter les élèves de ma classe de 6<sup>e</sup> A je me suis trouvé en proie à un embarras que je n'avais pas connu lorsque le même problème s'était

posé, la semaine précédente, à la classe d'orientation. Au Lycée, « orienter » un élève c'est, en quelque manière, le *désorienter* : il y a là comme une brimade qui appelle le muet reproche du chef d'établissement soucieux de sa tranquillité, la sceptique ou railleuse indifférence de collègues blasés sur la vanité de tels efforts — et, sans doute — la tacite malédiction des parents froissés dans leur orgueil ou seulement déçus dans leurs espérances. A la classe d'orientation les suggestions des « orienteurs » sont si bien étayées sur leur commune espérance qu'elles emportent tous les obstacles, apaisent les susceptibilités et finalement entraînent l'adhésion des parents qui ont appris, au cours d'une collaboration loyale et permanente, à reconnaître dans les maîtres de leurs enfants les plus sûrs conseillers et leurs meilleurs guides.

### II. — Le milieu et les méthodes,

par M. SORE.

Observer les enfants en classe et dans leurs jeux, quelle différence ! L'état normal et recommandable pourrait il être celui de l'élève qui se tient coï et passif ?

Sans qu'il s'en doute, regardez un enfant. Il est naturellement curieux, naturellement actif. Il joue et son jeu est une recherche, une combinaison ; il découvre, il invente et il s'enthousiasme.

(1) Voir le n<sup>o</sup> mars-avril 1939.

Sa paresse, sa dissipation ne seraient-elles pas souvent un réflexe de défense contre un milieu scolaire qui l'opprime, un milieu artificiel et morne, hors de sa nature, en contradiction avec ses instincts les plus profonds ?

Il faut donc changer de milieu. La tutelle de l'adulte doit devenir moins apparente.

L'enfant doit s'y mouvoir dans le sentiment de la liberté. Inspirons-nous de ses instincts, de son besoin d'action, de sa curiosité.

...Autre nouveauté, la classe d'orientation réagit contre le surmenage. Défense a été faite de donner des devoirs à la maison. Il faut dire que les parents ont été fort étonnés de cette innovation, voire même inquiets. Nous-mêmes nous n'avons pas respecté au pied de la lettre les instructions. Nous avons gardé pour la maison quelques devoirs d'acquisition et l'étude des leçons... Nous avons poussé les enfants dans la voie des travaux libres, des recherches personnelles, dont ils nous apportaient en classe les résultats. Et la discussion libre de ses résultats fut l'occasion parfois d'un travail passionné et vraiment profitable de toute la classe... Hélas ! une classe, un professeur sont souvent jugés, au niveau des familles, par le nombre, le volume et la durée des devoirs à la maison. C'est une fausse perspective contre laquelle on ne saurait assez réagir. Mais il faut du temps pour remonter le courant.

Tout au plus le livre peut être un auxiliaire discret, jamais un maître. Il ne s'agit plus d'entasser des connaissances... nous aidons un homme à se réaliser. Pour cela la vie importe surtout. Le vrai livre c'est la nature qu'on regarde avec des yeux naïfs. L'école ce n'est pas la classe, c'est la vie, la vie vraie, celle qui frôle les murs, qui entre par les fenêtres, qui installe sa présence au cœur de notre petit atelier enthousiaste.

Il faut donc ouvrir les fenêtres de nos classes, descendre dans la rue, nous mêler à la vie quotidienne, l'observer, la repenser, la recommencer. Laissons les yeux frais faire ample moisson, s'illuminer de leurs trouvailles, de la joie de nous les communiquer.

Mais l'emploi de ces méthodes et de ces procédés d'éducation nous conduit évidemment à certaines nécessités, peut-être difficilement conciliables avec certaines conceptions de nos classes. Il est évident par exemple que le plus favorisé d'entre nous c'est l'instituteur. Parce qu'il est seul dans sa classe. Parce qu'il garde le contact permanent avec ses élèves. Parce qu'il collabore en toutes circonstances à leurs recherches et à leur vie.

...Il est facile de comprendre que les procédés et méthodes de l'école nouvelle perdent de leur action bénéfique, car ils s'accom-

modent mal des emplois du temps fragmentés, et de cette valse horaire des professeurs. Une recherche peut être longue, un exercice s'étaler sur plusieurs heures, voire sur plusieurs jours...

Autre conséquence de l'emploi de ces méthodes, le changement radical du matériel scolaire et des salles de classe.

D'abord — et cela me semble une condition absolue — chaque classe doit avoir son local propre, celui où elle vivra, où elle travaillera, où viendront les professeurs à tour de rôle.

Ainsi, elle pourra se sentir chez elle, soigner son local. Ainsi surtout, elle aura une impression de stabilité et de durée. Ainsi encore, les élèves pourront s'entourer des outils nécessaires à leurs travaux et des meubles adéquats.

Parce qu'enfin, une expérience de germination, par exemple, l'organisation d'un aquarium appartenant à une classe, cela ne suppose pas une heure de travail, cela demande des observations étalées sur des jours, sur des mois même. La vie n'est pas comme un moteur dont on peut à volonté pousser le régime. Il lui faut le temps pour ses transformations. Il faut le même temps aux observations de la classe, si l'on ne veut pas donner cette impression si répandue que l'école et la vie sont deux domaines différents et imperméables.

Un local pour chaque classe, donc, et ce local aménagé d'une façon nouvelle. Évidemment, l'estrade, qui tend à conférer aux maîtres le premier rang doit disparaître, puisque c'est l'enfant qui va occuper la place primordiale. Mais cela n'est qu'un symbole. Sans doute, préféré-je le mur nu au mur décoré de cartes murales. Mais ce qui me semble essentiel, c'est la suppression de la table-banc, ce meuble vraiment représentatif de la contrainte scolaire.

Pour s'y asseoir, l'élève se contorsionne. Une fois installé il ne peut se lever librement, se déplacer : il se sent lié à quelque chose de rigide, comprimé dans ses élan, assujéti à quelque tyrannie extérieure et sans chaleur : il est serf. Devant lui, le plan incliné, rationnel paraît-il, qui ne lui permet que l'écriture et la lecture. Quand il écoute, il sent comme une gangue qui l'enserme : la table-banc.

Foin de ce carcan ! Une classe moderne doit prendre l'aspect d'un petit atelier. Les meubles sont des tables, de simples tables solides, individuelles ou collectives, qui peuvent en un instant, s'agencer selon les besoins et les circonstances. Avec elles, des chaises libérées de toute attache. Le rangement ordinaire laisse au centre une aire facile aux déplacements, aux allées et venues des élèves eux-

mêmes pour leur travail personnel, leurs recherches, leur coopération.

Contre les murs d'autres tables avec les appareils de mesure ou de travail, de nombreux casiers de rangement, des meubles qui apprennent l'ordre et le classement des objets.

Et nous voilà dans notre nouvel atelier scolaire, qui pose, celui-là, l'utilité, la prééminence du travail de l'enfant, la satisfaction de sa curiosité et de son activité, curiosité et activité si naturelles, quoi qu'on en dise, à l'enfant normal dans un milieu de liberté.

Au centre de cela, l'instituteur se transforme en contremaitre, en conseiller des travaux et, si je lui prédis une tâche passionnante, et d'un intérêt toujours renouvelé, je ne lui cache pas qu'il lui faudra une activité multipliée, l'amour profond de sa mission et de l'enfance, et des qualités, des dons autre-

ment divers et délicats que l'obstination à remplir, à imposer, la monotonie quotidienne d'un programme rigide.

Enfin, si la classe dont nous nous occupons ici met l'accent sur l'orientation, il me semble qu'elle va faire comprendre définitivement que toute éducation est aussi orientation et que cette dernière préoccupation doit être toujours sous-jacente à tous les moments de la scolarité. Celle-ci se présente en somme comme une orientation continue et de plus en plus précise à mesure que la fréquentation s'allonge et que les années passent. La classe d'orientation ne représente, peut-on dire, que la période de crise de l'orientation, mais la crise passée, l'orientation doit persister, car c'est une œuvre de longue haleine.

## Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle

(Extraits)

### CONGRÈS EUROPÉEN DE LA LIGUE

Un congrès européen se tiendra à Paris du 3 au 9 août. Il aura pour thème : *Les éducateurs et la réalisation de l'idéal démocratique*. La section française l'organise en collaboration avec le siège international. De plus amples détails seront donnés plus tard.

### II. NOUVELLES DU SIÈGE INTERNATIONAL

LA CRISE DE LA DÉMOCRATIE. — La Section américaine (P. E. A.) et la section anglaise ont publié chacune une déclaration sur la situation de la démocratie dans la grave situation actuelle et son incidence sur l'éducation (1). Tous les groupes et sections en recevront des exemplaires.

PERSONNEL. — Le siège international a eu le plaisir de recevoir la visite du Dr Elizabeth Rotten, appelée en Angleterre par son travail pour la « Peace Academy » (Académie de la Paix). Pendant son séjour elle a parlé à l'Association anglaise des écoles nouvelles. Nous sommes également heureux d'avoir reçu la visite de Mr. G. D. Shahla, représentant de la Ligue en Syrie.

(1) Voir la déclaration de la section anglaise dans le numéro de février 1939 de P. E. N.

### III. PUBLICATIONS

1. *Education for Complete Living* (Pour apprendre à vivre complètement), le rapport de 600 pages du congrès australien de 1937 est paru. Il est édité par le Dr K. S. Cunningham, avec le concours de W. C. Radford et publié par la « Melbourne University Press ». Prix 10 shillings, frais d'envoi 6 d.

2. *The Examination Tangle and the Way Out* est maintenant épuisé, mais on peut encore s'en procurer un résumé en français, « *L'Imbroglie des Examens* », qui sera envoyé gratis aux personnes qui en feront la demande au bureau de la Ligue.

3. *Education for International Understanding* (Comment préparer par l'éducation, la compréhension entre les peuples), rapport tiré au duplicateur, publié en 1936 par la commission de la Ligue étudiant ce problème. Il en reste encore des exemplaires gratuits.

4. Deux analyses critiques de l'Éducation progressive par deux des plus distingués théoriciens de l'éducation aux États-Unis ont été récemment publiées. Ce sont :

1) *Experience and Education* (L'expérience et l'éducation), par John Dewey (New-York, Macmillan \$ 1.25).

2) *Progressive Education at the Crossroads* (L'éducation progressive à la croisée

des chemins), par Boyd H. Bode. (New-York, Newson & Co. § 1).

Pour les comptes rendus voir le numéro de novembre 1938 de *Progressive Education*.

5. Le Rapport du comité consultatif du « Board of Education » sur l'enseignement secondaire (Londres, His Majesty's Stationery Office 3s 6d) est le principal sujet de discussion dans les milieux pédagogiques de Grande-Bretagne. On le désigne généralement sous le nom de *Report Spens*.

6. *The Human Problem in Schools* (Problèmes humains à l'école), par Marion Milner (Londres, Methuen & Co. 8s. 6d) donne les résultats d'une expérience fort intéressante. Mrs. Milner fut chargée par le « Public Day School Trust » de visiter les écoles comme « psychologue » en vue d'établir quelle contribution pouvait apporter la psychologie à la pratique de l'éducation. Ce livre est un document très humain et discute de façon positive, constructive, les problèmes individuels des fillettes et des maîtresses ; en particulier ceux qui trouvent leur origine dans des différences de tempérament et de caractère. Il est d'une grande valeur pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des adolescents.

#### IV. NOUVELLES DES SECTIONS

AUSTRALIE. — Le Conseil Australien de recherches pédagogiques a décidé, à titre d'essai, de faire venir d'outre mer un éducateur distingué pour faire en 1939 des conférences sur l'éducation dans les divers états. Les dépenses seront couvertes par l'argent qui reste du congrès.

Parlant à Melbourne en août dernier, le « Chief Executive Officer » du conseil, le D<sup>r</sup> K. S. Cunningham, énuméra les résultats précis qui ont suivi le congrès de la Ligue :

1. Formation de groupes de la Ligue dans tous les états.

2. Modernisation des méthodes scolaires, d'où attention plus grande apportée aux bibliothèques et aux documents de travail.

3. Révision du système d'examen et abolition de quelques examens dans les états de Tasmanie, de Nouvelle Galles du Sud et de Victoria.

4. Accroissement de l'intérêt que prend le public aux choses de l'éducation.

Il exprima le désir de voir un grand nombre de profanes adhérer à la Ligue ; insistant sur le fait que les progrès futurs seraient en raison de l'accroissement d'intérêt du public et de l'activité de l'opinion publique.

BELGIQUE. — Un ancien professeur de

l'École Nouvelle de M<sup>lle</sup> Hamaïde a ouvert pour les enfants de 4 à 12 ans une école avec internat, où se pratique la coéducation. (Jean et Betty Lavachery, La Clef des Champs, Couture Saint-Germain-Aywiers, Belgique) (1)

ANGLETERRE. — Pendant le week-end du 23 octobre, la section anglaise a tenu un congrès sur « Les Ecoles et l'Etat ». Environ 200 personnes venues de tous les horizons du monde pédagogique y assistaient. Le numéro de Janvier du bulletin trimestriel de la section est consacré à un rapport sur le congrès, rédigé de façon à fournir aux cercles d'études une base de travail. Les discours principaux sont presque tous publiés dans le numéro de janvier de « New Era ».

A la conférence annuelle des associations pédagogiques, à Londres, la réunion de la section anglaise de la Ligue prit la forme d'une discussion. On y parla de « l'Année Supplémentaire » qui entrera en vigueur en septembre par suite de prolongation de la scolarité. Les orateurs furent : Mr. W. A. Brockington (Directeur de l'Éducation du comté de Leicestershire) ; le professeur H. R. Hamley (de l'Institut d'Éducation) ; Mr. A. E. Henshall, de la « National Union of Teachers » ; et Mr. J. R. Reeve (Président de la « London Head Teachers' Association »).

FRANCE. — Le Bulletin de la Section française, simple feuille de nouvelles envoyée dix fois par an à tous les membres par les secrétaires locaux, commence ce mois-ci sa troisième année d'existence. Nous félicitons la section française de cet admirable organe de liaison.

De nouveaux groupes se sont formés dans les départements de la Meuse, de la Charante-Inférieure et de l'Aude. Le groupe de Seine-et-Oise a étudié les « Méthodes de travail en groupe » et présenté à une réunion à laquelle assistaient 160 personnes, une série de démonstrations de travail en groupe par différentes écoles. L'objet de cette démonstration était d'établir les avantages de cette méthode au point de vue éducatif et de réfuter l'argument selon lequel les exigences des examens en rendraient impossible l'adoption.

Les Commissions des Loisirs et de la Prolongation de la scolarité se sont réunies à la Sorbonne sous la présidence du D<sup>r</sup> Wallon. Une déclaration y a été faite au sujet de la dernière année d'Études à l'école primaire. Elle regrette que la nécessité d'établir des contacts directs avec la vie pratique ait été sous-estimée. Elle regrette aussi que la séparation en « matières » ait été maintenue et

PROGRAMME PROVISOIRE

CONGRÈS EUROPÉEN  
de la Ligue internationale  
pour l'Éducation nouvelle

Paris : du jeudi matin 3 au jeudi soir 10 août 1939

Les Educateurs et la Réalisation  
de l'Idéal Démocratique

Président : M. Paul LANGEVIN

Membre de l'Institut, professeur au Collège de France

COMITÉ D'HONNEUR :

Président :

Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale

Personnalités dont les réponses nous sont parvenues à ce jour :

M. ROSSET, Directeur de l'Enseignement supérieur ;

M. CHATELET, Directeur de l'Enseignement du Second degré ;

M. LUC, Directeur de l'Enseignement technique ;

M. SORRE, Directeur de l'Enseignement du Premier degré.

SECRETARIAT DU CONGRÈS :

Au Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 29, rue d'Ulm (Musée Pédagogique), Paris (V<sup>e</sup>)

COMITÉ D'ORGANISATION :

MM. Bertier, Boeke (Hollande), Bovet (Suisse), Faucher, M<sup>lles</sup> Flayol, Hamaïde (Belgique), M<sup>me</sup> Hauser, MM. Langevin, Ogilvie (Angleterre), Piéron, Smelten (Belgique), Wallon, Zilliacus (Finlande).

SECRETÀIRE AU PROGRAMME : Madame CHENON-THIVET

# PROGRAMME DES TRAVAUX

- I. L'IDEAL DEMOCRATIQUE, buts à atteindre, méthodes.
- II. PROBLEMES A RESOUDRE IMMEDIATEMENT par la participation des éducateurs à la vie publique.
  - a) l'organisation de l'enseignement.
  - b) les droits de l'enfant.
  - c) les droits et les devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques.
- III. QUE FAIRE POUR PREPARER L'AVENIR ?
  - 1° La préparation des maîtres.
    - a) préparation professionnelle.
    - b) préparation sociale.
  - 2° La préparation des citoyens et des hommes de demain.
    - a) les bases psychologiques.
    - b) la communauté scolaire démocratique et ses contacts avec la vie.
    - c) contribution de l'enseignement et en particulier de celui des sciences humaines à la préparation à la vie démocratique nationale et internationale.

---

## ORGANISATION DU TRAVAIL

Les questions diverses que comporte ce programme seront étudiées d'abord par un rapporteur qui préparera pour la première séance de sa commission un travail d'ensemble. Ce travail devra être envoyé au Comité (à l'adresse du Groupe Français d'Education Nouvelle, 29, rue d'Ulm) afin d'être imprimé et traduit avant l'ouverture du Congrès, la date extrême où ces travaux devraient nous parvenir étant la dernière quinzaine de juin.

A la suite de cette lecture, des communications sur le même sujet, considéré dans son ensemble ou dans l'une de ses parties, seront faites par les personnes qui auront averti le Comité du Congrès de leur intention et communiqué le titre de leur travail. Cet avertissement devrait parvenir au plus tard quinze jours avant l'ouverture du Congrès, afin de permettre l'établissement de l'horaire des travaux et de la répartition des salles de travail.

Une discussion aura lieu ensuite, à laquelle tous les membres du Congrès pourront prendre part. Enfin, le rapporteur tirera les conclusions du travail de sa commission.

---

## QUELQUES ORATEURS

MM. BERTIER, FREINET, FRERE, D<sup>r</sup> George H. GREEN, Professor H. R. HAMLEY, Miss F. HAWTREY, JADOT, LANGEVIN, MARCAULT, MISSEN, PIERON, Paul ROBERTS, T. A. RODGER, Miss Mary SOMERVILLE, D<sup>r</sup> H. G. STEAD, WALLON, ZILLIACUS.

---

## EXCURSION

Une excursion d'une journée est prévue pour le dimanche 6 ; elle sera sans doute organisée pour Fontainebleau.

---

Comme tous les précédents Congrès de la Ligue, celui de Paris comportera une EXPOSITION de travaux d'élèves en rapport avec le sujet étudié, une BIBLIOTHEQUE d'ouvrages traitant des mêmes questions et des séances de CINEMA.

Les travaux du Congrès se feront en français et en anglais. Toutes dispositions seront prises pour assurer les traductions nécessaires.

*Emploi du temps.* — Les séances de travaux auront lieu tous les matins de 9 h. à midi, sauf le dimanche.

On prévoit trois séances d'après-midi de 16 h. à 19 h. et trois séances du soir de 20 h. 30 à 22 h. Les après-midi libres seront réservés aux commissions de la Ligue, Comité du Centre International des Ecoles Nouvelles, discussions particulières, réunions privées.

Quant aux soirées libres, elles seront occupées par des réceptions et distractions diverses.

---

## ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Elle aura lieu le jeudi 10 ; la matinée sera consacrée à une séance solennelle de clôture du Congrès, comprenant la synthèse des travaux et l'après-midi, à des échanges de vues entre les membres de toutes les sections du G. F. E. N.

---

*Conditions d'inscription.* — Ne pourront s'inscrire au Congrès que les membres de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Des exceptions pourront être faites, sur avis de la section nationale intéressée, pour les personnes présentées par deux membres.

*Droit d'inscription.* — Le prix de l'inscription est de :

a) 100 francs français pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) £ 1.1.0 pour tous les autres pays.

Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats-poste à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, boulevard Saint-Germain, Paris (5<sup>e</sup>).  
Compte chèques postaux : Paris N<sup>o</sup> 697-92.

Les droits d'inscription couvrent les dépenses d'organisation du Congrès, comprenant notamment les programmes et tous avantages accordés aux congressistes.

*Voyage.* — Nous donnons ci-dessous quelques prix approximatifs pour les principaux parcours ; il est impossible de savoir dès maintenant les prix de revient exacts, des billets de réduction ayant été demandés à tous les réseaux français et étrangers intéressés. Des réponses affirmatives nous sont déjà parvenues. Les personnes ayant l'intention de s'inscrire auront tout intérêt à s'adresser, soit à l'agence de voyage Cook la plus rapprochée de leur domicile, soit au siège de Paris : Cook, W. L., pour tous renseignements. Elles sont sûres d'obtenir ainsi les conditions les plus avantageuses.

---

## PRIX APPROXIMATIFS DE BILLETS

PARCOURS ( <i>aller et retour</i> )	CLASSES		
	I	II	III
AMSTERDAM/PARIS .....	F. f 695	520	365
ATHENES/PARIS, Voie du Simplon .....	4.150	3.000	2.130
BELGRADE/PARIS, Voie du Simplon .....	2.860	2.040	1.350
BRUXELLES/PARIS .....	300	215	145
BUDAPEST/PARIS, Via Innsbruck .....	2.370	1.710	1.225
COPENHAGUE/PARIS .....	1.860	1.270	895
ISTANBUL/PARIS, Voie du Simplon .....	4.350	3.155	2.070
LAUSANNE/PARIS .....	490	350	255
LISBONNE/PARIS .....	*2.140	*1.370	355
LUCERNE/PARIS .....	675	485	1.530
SOFIA/PARIS, Voie par le Simplon .....	3.210	2.290	1.530
VARSOVIE/PARIS .....	1.895	1.170	885
BEYROUTH/PARIS, via Marseille (Messageries Maritimes), par Champollion ou Mariette Pacha .....	3.020	5.680	3.945
Par Providence .....	6.760	4.780	3.310
LE CAIRE/PARIS, via Alexandrie-Marseille (Messageries Maritimes), par Champollion ou Mariette Pacha .....	8.170	5.780	4.400
Par vapeur de la Catégorie B .....	5.880	4.820	3.760

Prix établis en tenant compte des réductions accordées par les différentes Compagnies de Chemins de Fer auxquelles nous avons adressé une demande, donc sous réserve, car nous ne connaissons pas encore la décision de certaines d'entre elles.

C'est également la Maison Cook, Wagons-Lits, de Paris (service des Congrès, 40, rue de l'Arcade), qui se charge de tout ce qui concerne le logement des congressistes. On peut se loger à Paris pour des prix variant de 30 à 110 francs, suivant la catégorie des hôtels.

*Passeports.* — Le Secrétariat du Congrès ne s'occupe pas de la question des passeports ; en cette matière, c'est encore l'agence Cook qui fournira tous renseignements utiles.

\*) A titre purement indicatif.

## BULLETIN D'INSCRIPTION

NOM (M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup>) : \_\_\_\_\_

NATIONALITE : \_\_\_\_\_

ADRESSE HABITUELLE : \_\_\_\_\_

ADRESSE APRES LE 1<sup>er</sup> JUILLET : \_\_\_\_\_

*J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué (2) d'une organisation, de représentant officiel (3) (Souligner 1, 2 ou 3).*

DATE DE L'ARRIVEE : \_\_\_\_\_ DATE DU DEPART : \_\_\_\_\_

*(Pour les Français, indiquer la gare de départ qui doit être la même que celle du retour. Pour les étrangers, indiquer :*

1<sup>o</sup> le point d'entrée en France ;

2<sup>o</sup> le point de sortie qui peut être différent.)

*Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit :*

Signature :

*Les chèques doivent être libellés au nom de M<sup>me</sup> J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.*

que l'enseignement de ces matières soient toujours compris dans un emploi du temps qui ne prend pas en considération la nature des enfants et la durée de leur attention.

**HOLLANDE.** — Le premier numéro de la revue de la section hollandaise « Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs » est paru en décembre. Nous félicitons tous ceux qui contribuent à sa publication et nous leur offrons nos meilleurs vœux. L'éditeur en est W. Terpstra, Fred. Hendrikstr. 8, Utrecht.

Le projet de cours de préparation complémentaire à l'usage des maîtres dont nous avions parlé dans le numéro précédent, s'est matérialisé à l'automne. Le cours inaugural eut lieu à Bilthoven, devant un auditoire de 25 éducateurs. Ce cours a lieu le samedi matin. Il n'est possible que parce que les enfants prennent l'entière responsabilité de leur travail à ce moment. La première heure est prise par un cours régulier de psychologie. Les maîtres forment ensuite des groupes pour l'étude de différents sujets — graphologie, sociologie religieuse, mathématiques, art moderne. Le cours de Bilthoven est maintenant sous la direction d'un comité national représentatif qui comprend d'éminents Inspecteurs des Ecoles. Le but de ce cours, que nous recommandons vivement, est de donner aux maîtres la possibilité d'accroître leur connaissance de la psychologie et des principes de l'Education tout en acquérant une expérience directe des écoles progressives.

**INDE — Punjab.** — La section du Punjab a commencé à publier un bulletin mensuel dans le dialecte local : « L'Ecole et la Maison ». Le Gouvernement du Punjab a nommé un comité pour revoir les programmes des écoles primaires et secondaires. Cette liste compte six membres de la Ligue. Il est encourageant de remarquer que leur point de vue a été approuvé et quelques-unes de leurs suggestions incorporées aux nouveaux programmes.

**Rajputana.** — La section de Rajputana a eu en octobre un congrès consacré à l'enfant d'âge pré-scolaire.

**Calcutta.** — Mr. H. P. Maiti (Maître de Conférences de psychologie à l'Université de Calcutta, où il est secrétaire de la Ligue), a été invité à présider la Section de l'Enfance et de l'Education familiale du 16<sup>e</sup> congrès des Educateurs de Bengale. Il exposa dans son discours la nouvelle attitude envers l'éducation. Il en dégagait ce qui concerne les parents et les foyers. Mr. Maiti a publié dans des revues indiennes d'intéressants articles sur l'hygiène mentale, les désordres mentaux, la réforme des examens, les tests d'intelligence à l'usage des Indiens, les études psychologiques en classe, etc.

**ITALIE.** — De l'Italie il est — et nous le regrettons — assez rarement question dans ce bulletin. C'est que la Ligue n'a plus ses entrées dans cette terre d'histoire. La mort, en août dernier de Giuseppe Lombardo-Radice nous rappelle qu'il y eut autrefois en Italie un groupe actif, dont le centre était « L'Educazione Nazionale ». Théoricien de l'éducation à la fois distingué et original il exerça, par ses écrits et son enseignement, une grande influence, grâce en particulier aux trois revues pédagogiques qu'il édita successivement. En 1923 le ministre de l'Instruction publique, Giovanni Gentile le chargea de diriger la réforme des écoles primaires. Les dix dernières années lui ont apporté, comme il était inévitable, désillusion et amertume ; mais son œuvre lui survivra, grâce aux livres qu'il laisse.

**AFRIQUE DU SUD.** — Les besoins de l'enfant d'âge pré-scolaire sont l'objet d'une attention qui s'accroît sans cesse. Les groupes de la Ligue ont joué un rôle de premier plan non seulement en stimulant la curiosité du public, mais en aidant à établir des écoles maternelles. La commission d'enquête de Johannesburg-Pretoria concernant les enfants d'âge pré-scolaire, et nommée au Congrès de l'Education nationale de 1934 sous les auspices de la Ligue, a publié en novembre un compte rendu enregistrant les progrès réalisés. On a fait beaucoup de propagande pour les écoles maternelles.

Le Comité a contribué à faire obtenir aux écoles maternelles un subside du Département de l'Education du Transvaal en dressant une liste des conditions que doivent remplir les écoles pour être en droit d'attendre une aide du gouvernement. On se propose d'instituer une association des écoles maternelles de l'Afrique du Sud. Elle aurait pour fonction : 1) de faire l'éducation de l'opinion publique et d'obtenir des mesures publiques en ce qui concerne les écoles maternelles ; 2) de se charger de l'enregistrement des écoles maternelles conformant leur technique à un certain standard.

**Pretoria.** — L'association des parents de Pretoria, membre cotisant de la Ligue, a tenu des réunions mensuelles. L'une d'entre elles consista en une visite à la « Lady Clarendon Spinning and Weaving School » (école de tissage), un autre en une visite au nouveau centre d'art pour enfants. Les autres consistent en conférences. Un cercle d'études sur l'Adolescence fut dirigé pendant l'année par le professeur J. C. Bosman.

Le centre d'art pour enfants dont nous avons parlé dans notre dernier numéro fonctionne depuis mars 1938 : 200 enfants y viennent en moyenne chaque semaine. La

Directrice du Centre, Norah McCullough, dit que l'intérêt dont les enfants font preuve établit de façon concluante que le centre répond à un besoin réel. L'un des premiers problèmes à se présenter fut celui de savoir ce qu'on ferait de la seconde classe de l'après-midi, les enfants de la deuxième classe s'étant mis à arriver une heure et demie en avance et ceux de la première ne voulant pas partir une fois leur classe finie.

Les enfants se sont, quel que soit leur âge, montrés désireux et capables de libre expression créatrice. Quelques enfants ont été, comme il fallait s'y attendre, rebutés par la méthode employée, si différente de l'éducation strictement réglementée où on leur ôte les neuf-dixièmes de l'initiative. Le manque d'assiduité est dans certains cas dû à l'attraction contraire de la vie de plein air, et quelques enfants, après un court séjour au centre, ont trouvé d'autres activités convenant mieux à leur caractère propre.

Parents, maîtres et visiteurs ont réagi de façon très diverses — indifférents, tolérants, charmés, convaincus que voir travailler les enfants fermement et avec plaisir prouve l'excellence de la méthode. Quelques parents sont désorientés par le fait qu'il n'y a pas de maîtres et ne se rendent pas compte que ces groupes libres n'existent pas simplement en vertu de la couleur et de l'eau qu'y mélangent les enfants. Ils ne se rendent pas compte de la pensée, de l'expérience et du soin qu'il faut pour organiser leur travail sans détruire l'atmosphère de liberté. Les maîtres sont quelquefois choqués par l'absence de discipline; mais, s'ils sont capables d'impartialité, ils sont vite convaincus par ce qu'ils voient.

Le « Centre d'Art » n'a nullement pour but de transformer les enfants en artistes. Peu de parents désirent en leur cœur voir leurs enfants suivre la vocation ingrate et économiquement précaire de l'artiste qui essaie en notre xix<sup>e</sup> siècle d'embellir le monde. Mais il y a des parents qui désirent que leurs enfants acquièrent une certaine connaissance de l'art, une certaine compréhension de sa nature et de sa fonction et, surtout, une échelle de valeurs basée non sur des distinctions sociales, nationales ou économiques, mais sur une compréhension généreuse de l'homme, lui-même, de sa grandeur, de son courage, de ses nombreuses faiblesses, sur son évolution à travers les siècles, sur les possibilités infinies qui s'offrent à lui.

SUISSE. — La section suisse comptait avoir son congrès annuel à Lucerne les 8 et 9 octobre; avec un intéressant programme de réunions. Il a malheureusement dû être reporté à une date ultérieure à cause de la

crise. On espère qu'il aura lieu au printemps.

Une nouvelle école appliquant les principes de l'Éducation nouvelle vient de s'ouvrir dans l'Oberland Bernois. Elle nous intéresse tout particulièrement parce qu'elle est dirigée notamment par la fille d'un de nos vieux amis, le professeur Katzaroff, président de la section bulgare.

ÉTATS-UNIS. — La visite au Mexique, organisée par la « Progressive Education Association » a eu lieu, comme prévu, en juin et juillet. Le programme était arrangé de façon à permettre aux membres d'apprendre quelque chose du pays, de son histoire et de son œuvre en même temps que du développement de l'éducation.

La « Progressive Education Association » a collaboré avec la section canadienne de la Ligue en novembre, lors d'un congrès d'un jour à Hamilton, Ontario, et d'un congrès de deux jours à Windsor, Ontario. Des éducateurs connus des deux pays prirent part à ces réunions. La P. E. A. a également tenu des congrès, tant régionaux que d'études, pendant l'automne et l'hiver. Ils ont eu lieu à Los-Angeles, Greensboro (Caroline du Nord) Montclair (New Jersey), Atlanta (Georgie), Long Island, et dans un certain nombre de villes de l'Ohio et de l'ouest de la Pensylvanie.

Le congrès national aura lieu du 22 au 25 février à Detroit (Michigan). Il aura pour thème : « L'éducation progressive en action ». Ce sera le premier congrès national de la P. E. A. auquel on ait essayé de donner une couleur internationale. Detroit étant proche de la frontière canadienne, notre section canadienne pourra y participer. On attend beaucoup de cette réunion d'éducateurs venus des deux côtés de la frontière. Trois autres associations pédagogiques se joindront au congrès et l'on pourra, chose fort intéressante, visiter des écoles et des collèges à la fois dans le Michigan et dans l'Ontario.

## NOS REVUES

THE NEW ERA (Londres). — Le numéro de septembre-octobre est le second de deux numéros doubles intitulés : « Le psychologue et l'école ». Les articles traitent d'un grand nombre de défauts et de défauts et de leur traitement. Barbara Low fait une évaluation des problèmes du maître du point de vue psychanalytique et G. A. Lyward rapporte une discussion entre psychologues et maîtres sur la co-éducation. Le numéro publie également une interprétation de l'Éducation nouvelle par Rabindranath Tagore.

Le numéro de *novembre* est un numéro spécial consacré à la géographie. Il comprend onze articles sur ce sujet. Parmi les autres articles notons « Remarques à propos d'un petit garçon » (D. W. Winnicott), « Impressions d'un enfant changeant d'école » (F. E. North) et « Note sur la crise » (V. Ogilvie).

Le numéro de *décembre* est consacré à l'enfant d'âge préscolaire. Outre des discussions sur le travail des écoles maternelles, les problèmes du recrutement des maîtresses et de leur formation sont traités, ainsi que le problème de la sous-alimentation chez les enfants d'âge pré-scolaire. Notons aussi une « Note sur la crise » de M. Pierre Bovet.

Le numéro de *janvier*, intitulé « Éducation et Démocratie », contient les principales Conférences faites au récent Congrès de la section anglaise : « La réponse de la démocratie au défi des dictateurs » (W. H. Auden), « Comment former des citoyens vraiment responsables » (M. Stewart et H. W. Heckstall-Smith), « Les relations entre le maître et l'État » (E. G. Savage et Lady E. D. Simon). La déclaration de la section américaine intitulée : « Comment faut-il entendre et fortifier la démocratie » est également reproduite dans ce numéro.

PROGRESSIVE EDUCATION (New-York). — Numéro d'octobre : Le titre de l'éditorial du Dr Carson Ryan est « L'Éducation des enfants en l'an de grâce 1938 ». Viennent ensuite : « L'Éducation, vie d'un enfant » (Eleanor Roosevelt), et « Comment l'enfant voit le monde » (Lawrence K. Frank). Ce dernier article développe le thème que « l'enfant va à l'école avec ses expériences familiales empreintes dans sa personnalité. Il ne voit, n'entend et ne comprend qu'autant que ces expériences le lui permettent. Il choisit ainsi parmi ses expériences scolaires tout ce qui a un sens pour lui et ne tient pas compte des autres ou les rejette ». Il en résulte que :

- 1) La sélection ainsi faite est considérée à tort comme de l'intelligence, de la stupidité, de la diligence ou de la paresse ;
- 2) Quand l'enfant arrive à l'école, beaucoup des manifestations les plus importantes des tendances futures de sa personnalité peuvent être modifiées.
- 3) C'est seulement en reconnaissant les différences individuelles que l'école peut contribuer à adapter l'enfant à la société au lieu de produire un certain standard extérieur de conduite.
- 4) Dépendant de plus en plus de la technologie, nous sommes parvenus à un point où nous ne pouvons avoir une société ordonnée ou profiter pleinement de nos ressources si

chaque individu n'est pas adapté et intégré à la société.

Le numéro de *novembre* comprend les comptes rendus critiques de deux livres importants récemment publiés par John Dewey et Boyd H. Bode et dont nous avons déjà parlé. Bode, dans son livre « Progressive Education at the Crossroads » (L'Éducation progressive à la croisée des chemins), s'attaque au fait que l'éducation progressive (basée soit sur la doctrine Rousseauiste de la nature inviolable et sacrée de l'individu, soit sur la récente psychologie de l'instinct) prend trop souvent l'enfant comme point de départ, qu'elle est « centrée » autour de lui. Il maintient qu'intérêts et besoins sont façonnés par la culture et le milieu qui entourent l'enfant depuis sa naissance et que l'école doit être un milieu capable de produire le type d'individu exigé par cette culture. Au lieu de se régler sur la démocratie pour choisir un milieu favorable, l'éducation progressive « ne s'est que trop souvent tournée vers l'individu. Elle a nourri l'espoir ridicule qu'elle pouvait trouver le moyen d'éduquer les enfants en se basant sur des notions d'intérêt, de besoin, de développement et de liberté ».

Il voit cependant « des signes certains que le mouvement sera dans le futur guidé en plus directe et consciente par un idéal social ». Il engage l'éducation progressive à défendre le mode de vie particulier représenté par le mot « démocratie ». Refuser de s'orienter de ce côté équivaldrait à laisser l'éducation progressive sans autre principe conducteur que des intérêts mal définis et des besoins hypothétiques. Les dures critiques adressées à l'éducation progressive seraient ainsi justifiées.

Pour lui l'éducation progressive doit mettre en question toutes les croyances et toutes les attitudes fondamentales qui ont si longtemps prévalu dans toutes les branches importantes de l'activité humaine ; elle doit prôner ouvertement une philosophie démocratique de la vie en laquelle réside l'ultime espoir que l'homme moyen recevra enfin son dû.

Dewey, dans « Experience and Education », soutient qu'aujourd'hui l'éducation a cessé d'être une « chose en soi », un ensemble de matériaux ou un champ d'expériences spécial pour l'enfant. Elle s'identifie avec la somme des expériences. Notre philosophie de l'éducation doit impliquer une « théorie de l'expérience », liant l'expérience de la race à celle de l'individu. L'expérience de l'individu est à la fois liée à la somme des expériences de la race, représentée par la communauté dans laquelle vit l'individu, et défendue contre elle. Il faut abandonner

en éducation l'idée d'un ordre de choses statique et renoncer à préparer les enfants à un futur plus ou moins lointain qui peut très bien ne jamais venir.

A l'ordre statique d'un monde doctrinaire, la pédagogie doit opposer le monde moderne et dynamique de l'évolution, monde qu'une génération peut améliorer. L'éducation sera ainsi scientifique au sens social du mot. Elle préparera les enfants à vivre dans le monde de la science et de la technologie en les aidant à se voir et à voir le monde en termes de moyens efficaces vers des fins désirables. A nos idées de liberté et d'individualité nous devons ajouter deux facteurs : 1) Le maître doit prendre la responsabilité de choisir les expériences des enfants ; 2) il doit s'assurer de la continuité de l'expérience de l'enfant.

POUR L'ÈRE NOUVELLE (Paris). — Numéro de juillet : Les principaux articles de ce numéro s'occupent de ce qu'on peut faire pour l'éducation des enfants malades, en particulier de ceux qui sont à l'hôpital (Elsa Neustadt). « La psychologie d'Alfred Adler et l'Education musicale », par Paul Plotke, et un « programme de culture populaire dans les pays primitifs », par le D<sup>r</sup> N. Roubakine. Ce dernier article est un mémoire basé sur des faits observés dans différents pays. Ce mémoire a été soumis à diverses institutions et gouvernements dans différents pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie. L'instruction des primitifs pose de nombreux et difficiles problèmes et on ne peut pas dire que les nations colonisatrices aient fait montre de beaucoup d'énergie ou aient obtenu des résultats particulièrement heureux en cette matière. Le D<sup>r</sup> Roubakine propose d'organiser l'instruction pré-alphabétique suivant un schéma destiné à stimuler l'esprit des primitifs, élever leur niveau intellectuel, à les préparer à accueillir une instruction plus scolaire, à susciter parmi les jeunes l'enthousiasme et le désir de développer leurs facultés et leur initiative et à les conduire au bien-être matériel et spirituel. Le schéma du D<sup>r</sup> Roubakine est une application des idées de l'Education nouvelle à ce milieu très spécial. Il se propose d'utiliser toutes les ressources modernes et de suivre l'exemple des pays (Mexique, U. R. S. S.) qui ont, à une époque récente, entrepris d'abolir l'analphabétisme. Ce mémoire mérite d'être étudié avec beaucoup de soin. Espérons qu'on pourra bientôt s'en procurer des traductions.

Numéro d'août-septembre : Le D<sup>r</sup> Wallon publie un article sur « La Formation psychologique des maîtres » qui fait beaucoup penser. Le rôle de la psychologie dans la formation du maître réside, à son avis, beaucoup moins dans le fait qu'elle est une ma-

tière d'étude que dans le fait qu'elle doit mettre les maîtres en garde contre certaines formules psychologique et les amener à tirer des conclusions basées sur les faits de leur expérience personnelle. Il est à craindre que le maître ayant fait un peu de psychologie, ne déduise des applications des principes qu'il a appris, au lieu de voir son travail d'un point de vue psychologique et de l'appuyer sur son expérience. Le D<sup>r</sup> Wallon dit beaucoup de choses utiles sur la façon la plus profitable d'arriver à ce résultat. Le D<sup>r</sup> Ferrière écrit un article sur : « La formation sociale de l'enfant », à propos de quelques récents ouvrages traitant de problèmes sociologiques.

Numéro de novembre : Le premier article par le D<sup>r</sup> Wallon est intitulé : « Les troubles du caractère et la discipline ». Le D<sup>r</sup> Ferrière écrit un article nérologique sur Giuseppe Lombardo-Radice. Parmi les autres articles, notons : « Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants », par M<sup>lle</sup> Soustre ; « L'Autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis », par le D<sup>r</sup> Ferrière, et un extrait d'une œuvre de Decroly, écrite en 1908, vieille par conséquent de trente ans, mais qui n'en est pas moins instructive : « Le programme d'une école dans la vie ».

PEDAGOGISKA SPORSMAL (Stockholm). — Numéro d'octobre : Le début du compte rendu du congrès d'Helsingfors paraît dans ce numéro, la suite en paraîtra en février. La conférence du D<sup>r</sup> Zilliacus sur « L'Education nouvelle aujourd'hui » est reproduite *in extenso*. Définissant d'abord l'Education nouvelle comme « tout simplement cette éducation qui cherche à donner la première place à la valeur humaine », il dit que des réformes dans ce sens seront toujours nécessaires. Un système scolaire est toujours une vaste machine, un système d'examens est toujours un frein à l'adaptation et au changement; notre paresse naturelle tend toujours à engendrer la routine; enfin, l'Etat considère toujours l'école comme un monde qui doit façonner un certain type de citoyen. « Contre toutes ces ressources de limitation la révolte de ceux qui placent la valeur de la personne avant les efforts d'un régime cherchant à affermir sa position, avant le désir de continuer à voir tourner la machine toujours au même rythme sûr, sera toujours nécessaire. »

Le D<sup>r</sup> Zilliacus fait l'historique de l'Education nouvelle pendant les cinquante dernières années. Il distingue quatre époques principales : 1) Découverte et apothéose de l'individu; 2) Considération pour tous les individus; 3) Intégration de l'individu dans la société (« socialisation »); 4) de nos jours;

conscience d'un monde nouveau que l'éducation nouvelle et d'autres idées similaires sont en train d'édifier.

REVISTA DE PEDAGOGIA (Barcelone). — Notre revue espagnole dont la publication a été longtemps interrompue et qui renaît maintenant à la vie. Nous n'avons pas besoin de dire combien nous sommes heureux de la voir paraître à nouveau; nous pouvons seulement dire notre profonde admiration pour le courage et l'idéalisme de ceux qui sont parvenus à ce résultat au milieu de la tension presque écrasante de la tragédie espagnole.

Numéro d'avril-mai : donne un compte rendu du congrès pédagogique d'août 1937 à Mexico, et reproduit la causerie d'un délégué espagnol sur les problèmes de l'éducation en temps de guerre, pendant l'évacuation, etc. Nous remarquons un article sur les efforts du fascisme pour détruire la culture, avec des références spéciales aux « réformes » de l'enseignement secondaire en Allemagne. Parmi les autres articles citons : « Quelques suggestions de caractère général sur l'enseignement des mathématiques » et une revue des différentes philosophies de l'éducation intitulée : « Idéaux scolaires modernes ».

Numéro d'août-septembre : Un article sur la « manuelisation » conseille de faire l'éducation des enfants par le travail manuel et de ne pas leur apprendre à lire avant qu'ils ne le désirent. Un autre article traite de la mise en œuvre du « plan d'éducation du premier degré », publié par la Fédération espagnole des travailleurs de l'enseignement. En voici les points principaux : 1) Nécessité de la méthode globale ; 2) Nécessité de commencer par l'étude d'objets courants et en élargissant peu à peu l'horizon ; 3) Nécessité de s'intéresser exclusivement au développement des sens jusqu'à ce que le cerveau soit prêt à être éduqué ; 4) Nécessité de choisir les sujets d'études en pensant à l'utilité qu'ils auront finalement pour la communauté ; l'idéal étant : « La subordination de l'individu à la communauté et la sublimation de la personnalité dans un effort vers le bien-être et la plénitude de vie de tous ».

« Les leçons d'une expérience dans les écoles espagnoles » est une discussion des mauvais résultats obtenus en Espagne par l'éducation nouvelle et les méthodes Decroly en particulier. La méthode Decroly y est critiquée comme ne pouvant être appliquée que par des maîtres doués. Les maîtres habitués aux méthodes traditionnelles ont de la difficulté à s'y adapter. L'essai d'installation d'une imprimerie dans une école rurale a été couronné de succès. Grâce à un échange de revues entre plusieurs écoles, les enfants

ont appris à lire sur d'autres textes composés par des enfants.

NUOVA ERA (Bolivie). — Numéro d'août-septembre : L'éditorial engage à réorganiser le Conseil national de l'Éducation et à amender la situation sociale et financière du maître. À l'heure actuelle, les conditions sont telles que les maîtres sont considérés comme des nariés. Un article est consacré au grand éducateur et démocrate argentin Domingo Sarmiento, à l'occasion du 50<sup>e</sup> anniversaire de sa mort. Un autre article est consacré à Lorenzo Filho, éducateur brésilien et actuellement directeur de l'Institut d'Éducation de Rio de Janeiro. La suite de l'étude de D<sup>r</sup> Ferrière sur M<sup>me</sup> Montessori paraît également dans ce numéro. Une note sur les camps de vacances à la campagne attire l'attention du gouvernement bolivien sur la condition affreuse des classes pauvres et la nécessité de camps de vacances et de centres sociaux où les enfants puissent vivre dans un milieu sain et être élevés loin des taudis.

VERNIEUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS (Hollande). — Numéro de décembre : Avec ce premier numéro de la revue de la Section hollandaise, nous disons adieu au bulletin « Mededelingen » dont les douze numéros ont servi d'organes de liaison à la section. Il était d'ailleurs devenu plus qu'un bulletin — son dernier numéro comptait neuf grandes pages imprimées. Nous sommes heureux que la section puisse avoir une belle revue de 32 pages. Elle est divisée en trois parties. La première traite des aspects théoriques et pratiques de l'éducation, la seconde des questions pratiques posées par la mise en œuvre des principes de l'éducation nouvelle, la troisième enfin consacrée à la Ligue Internationale et à la section hollandaise.

ALLEMAGNE-AUTRICHE. — Toutes les écoles et Instituts d'éducation de Vienne ont reçu une circulaire exigeant que les publications suivantes soient, entre autres, immédiatement retirées des bibliothèques des maîtres et des élèves :

1) Les livres écrits par des Juifs ou sympathisants, c'est-à-dire en psychologie les œuvres de Montessori, Bühler, etc.

2) Les livres à tendances marxistes et communistes, c'est-à-dire la collection intitulée : « Entschiedene Schulfreier » (ouvrages d'Éducation nouvelle édités par Paul Oesterreich), les ouvrages d'histoire écrits par des marxistes, les livres publiés par des représentants du régime Glöckel-Rathenau.

3) Les publications servant l'idéal pacifiste et celles éditées sous l'influence de la S.D.N.

LES MAÎTRES ET LES LIBERTÉS POLITIQUES. — Le secrétaire général de la « National Union of Teachers » d'Angleterre, sir Frederick Mander, a envoyé une lettre dont voici quelques extraits au « Comité de l'Education » de Maidstone qui avait exprimé l'opinion « Qu'il n'était pas désirable qu'un maître ou qu'un fonctionnaire employé par le Comité prit la parole dans des réunions publiques » ;

« Le Comité exécutif estime nécessaire que les autorités pédagogiques locales soient clairement au courant de l'attitude des maîtres à cet égard. Si le Comité d'Education s'était trouvé en face d'une accusation, d'une plainte contre un maître accusé d'avoir profité de sa fonction pour enseigner dans son école un credo politique quelconque, le comité exécutif aurait bien accueilli une demande d'enquête approfondie... Le Comité d'Education, en formulant l'opinion ci-dessus, s'est, au contraire occupé non de la conduite du maître à l'école, mais de l'exercice, par le maître et en dehors de l'école, des droits et des privilèges dont il jouit en sa qualité de citoyen et d'homme privé.

« Disons tout de suite que la N. U. of Teachers a toujours jalousement défendu et continuera à défendre le droit traditionnel du maître à participer aux affaires locales et nationales comme il l'entend. Pour défendre cette liberté que le corps enseignant considère comme fondamentale et dont les maîtres jouissent sous la protection des lois de ce pays, l'Union emploiera tous les moyens dont elle dispose. »

CORE CURRICULUM. — L'expérience de la « Thirty School » entre dans sa sixième année. Elle est contrôlée par la commission des relations entre école et « collège » de l'Association pour l'Education Progressive. Il est intéressant de connaître les conclusions de la commission et de voir vers quel horaire s'orientent cet essai. Voici comment Mr. Wilford Aikin caractérise les changements qui se sont produits dans l'horaire : « étude sérieuse de ce qu'impliquent les matières étudiées au point de vue social ; changement de contenu des sujets étudiés à la lumière de leurs incidences sociales ; recherche plus poussée des bases fondamentales reliant les différentes branches d'études.

« Beaucoup d'écoles », continue-t-il, « sont arrivées à la conclusion qu'on ne peut satisfaire les besoins communs à tous les élèves en adoptant un horaire organisé suivant le traditionnel système des « matières » d'étude. Après avoir essayé, sans résultats satisfaisants de coordonner et d'intégrer leur emploi du temps, elles essaient maintenant de satisfaire les besoins des étudiants au moyen du « core

curriculum » (horaire centré). Le sens de ce terme est encore mal défini, tant en théorie qu'en pratique ; on suggère cependant la définition suivante : « Le core » est la somme des expériences scolaires destinées à pourvoir aux besoins courants et répétés des élèves et susceptible d'être organisées le plus facilement en faisant abstraction des « matières » ou des cours traditionnels ». Il existe depuis longtemps dans divers pays un mouvement contre les « cloisons étanches ».

Le cours de « general science » en est un exemple. (Cours combinant toutes les sciences et suivi par les enfants à leur entrée dans l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré). Le cours « d'études sociales » (social studies) combinant l'histoire, la géographie, les sciences économiques et la sociologie en est un autre. Mais les attaques dont elles ont été l'objet ont fait plus qu'abattre les cloisons existant entre les différentes branches du savoir. Le mouvement de l'école active et la récente tendance à faire de l'école un centre de vie en commun ont conduit à un scepticisme général en ce qui concerne l'efficacité des cours traditionnels.

CENTRE DE CONSULTATIONS PÉDAGOGIQUES. — Le premier centre de consultations pédagogiques de Grande-Bretagne a été ouvert en 1925 à Glasgow par le D<sup>r</sup> Boyd (membre du comité exécutif de la Ligue). D'autres centres de consultation se sont ouverts sous ses auspices dans diverses villes d'Ecosse. Les consultations sont données par des psychologues ayant l'habitude de l'enseignement. On y traite les cas les plus divers : enfants difficiles, délinquants juvéniles, bégues, enfants nerveux, cas psychopathiques, enfants incapables d'apprendre certaines choses. On a fait quelques constatations intéressantes. Au début les parents étaient généralement méfiants et les enfants étaient envoyés par les écoles. Aujourd'hui 50 % des enfants sont amenés par les parents qui, de plus en plus, demandent au centre des conseils sur tous les problèmes qui concernent l'éducation.

Médecins, membres du clergé, hôpitaux, personnes et institutions de toute sorte s'occupant d'enfants consultent le centre. Il arrive même que des adultes demandent des conseils. Depuis trois ans le centre organise un cours de deux ans pour les maîtres ; en effet beaucoup des cas les moins graves peuvent être traités à l'école même par des maîtres ayant reçu la formation nécessaire.

V. OGILVIE, Rédacteur,  
New Education Fellowship,  
29, Tavistock Square,  
London, W. C. 1.  
Angleterre.

## Chronique française

Par E. DELAUNAY

**Formation des fascistes.** — Au moment où j'écris ces lignes la presse et les ondes nous apportent la nouvelle de l'entrée des troupes allemandes à Prague. Mais ce n'est point des dangers que peut nous faire courir le fascisme extérieur que je veux parler. Le danger n'est pas qu'au dehors, il est au dedans et d'autant plus à craindre qu'il chemine sous les yeux indifférents des masses.

D'un numéro de *Radio-Magazine* (26 février 1939) je détache : « Les Amateurs, qui font généralement preuve de goût et de tact dans le choix de leur répertoire, devraient bien écarter les jeunes enfants qui viennent chanter des chansons parfaitement déplacées. Celui de sept ans qui chanta dimanche soir, avec la complicité de son père, une chanson de « cambriolage », fut d'autant plus pénible à entendre qu'il ne manquait pas de talent précoce. Cependant, il était soutenu par les rires et les applaudissements de l'assistance... ce qui ne me laisse guère d'espoir ! »

C'est pitié aussi d'entendre de jeunes enfants qui chantent, devant le micro, des airs d'opéras ou d'opéras-comiques — aujourd'hui même un enfant de douze ans a ainsi chanté l'Aubade du roi d'Ys, qui s'essayaient à singer Tino Rossi ou tout autre chanteur en renom. Comme s'il était possible d'exprimer dans un chant des sentiments que l'on ne ressent pas ! Faire des enfants des singes ou des perroquets peut satisfaire l'orgueil de certains parents. Ce n'est heureusement pas encore l'idéal de tous.

Sous le titre « **Normalisons** », G.A. Masson a publié dans *La Vie des Ondes* un article dont nous extrayons :

« Nous avons des écoles et des lycées, mais au lieu de former, comme ce devrait être l'idéal de ces établissements, des appareils humains identiques en puissance et en sélectivité, les professeurs s'y attachent à développer chez chacun de leurs élèves cette fâcheuse disposition d'esprit qu'on appelle la personnalité. Ils l'encouragent à juger par lui-même, à cultiver sa sensibilité. Ils favorisent la formation de l'individualisme. Ils ouvrent la porte à ces dangereux éléments de trouble social : le libre arbitre et la fantaisie.

Il faut le dire hautement, la fantaisie est, pour la collectivité, l'ennemi public n° 1. Les nations fortes sont celles où chacun pense exactement comme le voisin, agit comme le voisin, sent comme le voisin. Regardez les fourmis, chacune d'elles ressemble à une Ci-

troën en miniature. Elles sont fabriquées en série. Le but de la civilisation devrait être de faire en sorte que les hommes soient aussi parfaitement standardisés que les fourmis ».

Mes lecteurs ont deviné que l'auteur ironise et c'est très bien ainsi.

Un article de Hennemann, directeur de l'Ecole Normale de Beauvais, **Examens et Concours**, paru dans *l'Ecole Libératrice* (31 décembre 1938) se rapporte également à la question. L'Université, écrit l'auteur, est une « fabrique de diplômés » : « Chacun sait que le travail de nos écoles officielles ou privées, à quelque degré qu'elles appartiennent, consiste, hélas ! le plus souvent, à préparer examens et concours ». Plus loin Hennemann étudie « Les diplômés et leur signification ». Il écrit : « 1° La hiérarchie universitaire se fonde à peu près uniquement sur des diplômés ;

2° Cette hiérarchie des fonctions n'est pas nécessairement parallèle à celle des valeurs individuelles ».

Puis, à propos de la docimologie, il ironise : « Si l'on doute de la valeur de nos diplômés, il va nous falloir faire, toute notre vie, la preuve journalière de notre valeur personnelle — tout comme un simple militant syndicaliste, quoi ? L'autorité ne suivra plus le pouvoir comme une ombre ? C'est la fin du monde, la fin de tout ! ».

Après avoir parlé des diplômés et de la valeur, puis des diplômés et de la chance, il étudie le problème plus important : « Les diplômés et la vie ». Il écrit : « Il faut aller plus loin, et s'attaquer, non seulement au fait même de l'examen, mais aussi à l'usage que l'on fait des parchemins. Car de ces diplômés vont dépendre bien des carrières, qui, en réalité, comportent des situations, des responsabilités, des initiatives, pour lesquelles aucun concours actuel ne me paraît significatif. Il intervient alors des variables qui n'ont joué dans le concours qu'un rôle médiocre ou nul : la conscience professionnelle, le courage, l'allant et l'honnêteté, la dignité personnelle et le respect de la personne humaine, ce que je pourrais appeler le « sens de l'humain », au moins aussi important, sinon plus, que le sens des matières à enseigner. Or on postule que la seule intelligence contient tout cela ; c'est se moquer ! ».

Le pis, comme l'indique Hennemann, c'est « que l'on ne juge pas que la valeur intellectuelle pure » que « l'effort de mémoire

est le seul, ou presque, qui soit à peu près exactement contrôlable » et qu'après l'examen, le parchemin conquis, certains « retombent fourbus, vidés » et « se laisseront vivre ». Hennemann ajoute : « Nous acceptons l'examen et le concours comme un moyen ingénieux de faire un premier tri dans la ruée des ambitions. Mais nous croyons dur comme fer, que ce premier choix fait, le candidat admis doit faire la preuve de ses talents. » Enfin Hennemann conclut : « Nous estimons qu'une démocratie vraie, d'ailleurs à naître, celle des Droits de l'Homme, où l'inégalité ne peut provenir que de celle du talent ou de la vertu, serait le seul moyen de résoudre le problème ».

Mais revenons un peu en arrière pour préciser, quelques inconvénients des examens et des concours.

Qui dit examen ou concours, dit programme commun, programme copieux puisque l'on juge, en fait, surtout les efforts de mémoire des candidats. Il en résulte au moins trois conséquences désastreuses.

La première, c'est que les connaissances sont enseignées ou étudiées en vue de leur emmagasinement dans la mémoire de la façon la plus économique pour celle-ci ; elles sont soigneusement classées et rangées, l'élève n'a point la peine de mettre de l'ordre dans ce qu'il sait. Ceci lui fait perdre, du même coup, le bénéfice des efforts de classement si utiles à une bonne compréhension.

La seconde, c'est que maintes connaissances, même de celles que l'on acquiert à l'école primaire, encombrant la mémoire sans aucune utilité pratique. Tel manuel de géographie, à l'usage de l'école primaire, enseignait jadis — il l'enseigne peut-être encore — que Carentan était dans le Calvados, alors qu'il se trouve dans un département voisin ; tel manuel de sciences rangeait l'asperge parmi les plantes à bulbe, dans tel autre on lisait que les rosiers ne produisent pas de graines, etc. Je pourrais signaler maintes autres erreurs, qui n'ont pas été nuisibles en tant qu'erreurs mais parce que servant au gavage de l'enfant. Il n'est pas un homme feuilletant de vieux livres d'étude qui ne puisse constater, non sans quelques regrets, la quantité considérable de connaissances qu'il a acquises et qui ne lui ont jamais été utiles dans la vie. Si encore elles avaient contribué à la formation de son esprit, mais c'est le contraire qui est vrai : pour former l'esprit il faut apprendre moins, mais approfondir, sans hâte.

La troisième conséquence n'est pas moins funeste. Préoccupés de fournir à la mémoire des connaissances que celle-ci pourra évoquer, nous ne songerons point à cette pensée

non formulée qui se tisse au fond de notre subconscient. Or, cette pensée-là, j'ose sans doute dans notre vie un rôle plus important que la pensée consciente et que l'on peut exprimer en mots, dans la masse de nos actions habituelles. Déjà William James avait écrit : « Il n'y a qu'une faible portion de notre expérience de la vie que nous puissions articuler ; et cependant elle influe dans sa totalité notre caractère, qu'elle forme, nos tendances à juger et à agir, qu'elle précise ». Nous avons parfois le sentiment qu'une action est bonne — ou mauvaise —, l'impression qu'une idée est juste — ou fautive — sans pouvoir, sur l'heure, formuler de raisons de notre acception — ou de notre refus — à la pensée ou à l'action. Et il arrive que nous retrouvons ces raisons, quelques jours plus tard, dans un ouvrage lu — mais pas étudié — quelques années auparavant. Si les pédagogues étaient convaincus de ceci, je crois qu'on apprendrait moins de leçons dans les écoles mais qu'on y lirait davantage. Il y règnerait alors, comme le souhaite G. A. Masson, un peu plus de fantaisie, les maîtres pourraient aider à l'éveil des personnalités, ce qui vaudrait mieux que la standardisation des individus qui ne peut que préparer le lit du fascisme.

**A propos de la formation des hommes libres.** — Georges Guy-Grand conclut ainsi un article : « La liberté ne se maintiendra que si elle sait s'organiser dans des institutions à sa mesure. Si ces institutions se perdent dans l'abstrait et le colossal, il faudra renoncer à toute liberté, et aux valeurs qui s'appuyaient sur elle ». (*Journal des Instituteurs*, 11 février 1939). Dans l'article qui précède il rappelle les idées de G. Duhamel, d'Alain, de Jean Giono et de H. Dubreuil, sur la civilisation actuelle qui a créé des monstres, « qu'elle est incapable d'embrasser ». Le remède, pour H. Dubreuil, est la formation d'une fédération des multiples communautés naturelles et industrielles « réelles et vivantes, dans lesquelles chacun puisse exercer au maximum ses capacités personnelles, son initiative, sa force d'action totale, et trouver non pas un fantôme de liberté comme celui que forme cette vague liberté politique dont nous « jouissons », mais une autonomie véritable, effective et complète ».

Ceci n'est pas seulement de la politique, c'est aussi de la pédagogie car il est certain que le travail par équipes et toutes les méthodes qui organisent l'entraide à l'école, prépareraient mieux à des sociétés à la mesure de l'homme qu'aux « monstres » actuels.

Freinet pense que l'on doit s'orienter vers

un enseignement musical s'appuyant sur l'expression libre spontanée. Plus besoin de leçons : « Le professeur s'en va et la vie revient dans la salle de piano, les doigts se remettent à sautiller sur le piano... Et les heures passent : les doigts prennent de la dextérité, l'oreille s'affine... Mais de leçon jamais ».

Qu'il faille s'appuyer sur les intérêts des enfants, sur la spontanéité enfantine, nous le croyons. Mais que cette marche, si vivante en ses débuts, puisse permettre à l'enfant de maîtriser sans leçon une technique, nous ne le croyons pas.

Parlant de l'enseignement du devoir, Edmond Rocher écrivait voici quelques années dans *Les Primaires* : « ...l'enfant, parce qu'il est complètement ignorant et n'est nullement bridé par des règles, exprime par éclair son petit génie momentané.

Il cessera d'en avoir, le jour où on lui montrera à dessiner. Son ignorance est plus riche en aperçus que la dessin-science du déformateur, je veux dire le professeur... N'allez pas lui dire que la tête de son bonhomme est trop grosse et que sa main n'a que quatre doigts, vous allez rompre le charme. Gardez sans plus ».

Pierre Larivière, dans la même revue, commentait ainsi ces paroles : « Quelle différence entre cette conception et celle du temps passé où le cistre professeur exigeait, de l'élève, qu'il employât une certaine marque de crayon plutôt qu'une autre et aussi une certaine façon de le tenir ! ...On commence par obéir aux ordres de son père, de sa mère, du professeur. On tâche à imiter leur manière de faire dans le même instant où l'on copie inconsciemment leur manière de pensée ou... d'être vide de pensée... Ceux qui ont mission d'éduquer les éducateurs oublient trop souvent d'enseigner à ces derniers que l'homme doit sortir de lui-même comme la feuille sort du bourgeon poussée par une force interne et seulement aidée par une force externe : le soleil ! Ah ! si les éducateurs étaient les soleils des bourgeons-enfants. »

Cependant, Pierre Larivière doutait des possibilités de l'auto-éducation, non seulement parce que « bien peu d'éducateurs et d'éducatrices sont réellement à la hauteur de leur tâche », mais aussi parce que celui qui veut rester soi-même s'il avance d'abord sur une route « lumineuse et large pendant quelques instants » aboutit peu de temps après « à un sentier abrupt, aride, où s'enchevêtrent inextricablement les épines et les ronces... c'est la voie du calvaire... L'on admettra sans peine qu'un tel effort n'est pas à la portée de tous les hommes ».

C'est aussi notre avis. Tous ces enfants

dont Freinet admire et respecte la spontanéité et le goût pour la musique — lorsque le professeur n'est pas là — n'iront pas loin dans leur auto-éducation musicale sans rencontrer des obstacles qui ne seront pas à leur mesure. Seuls des êtres d'exception, s'il y en a parmi eux, pourront franchir l'obstacle. Pour les autres l'intervention d'un professeur sera bienfaisante. Je ne souhaite pas que ce professeur soit un tyran, se souciant plus de la matière d'enseignement que des enfants, mais je voudrais qu'il sache imposer, s'il le juge vraiment indispensable — et il en sera parfois ainsi — des études que les enfants n'entreprendraient pas sous un régime de liberté absolue. J'ai eu sous les yeux l'exemple d'une auto-éducation musicale sans obligation et je puis dire que les résultats qu'elle a donnés me permettent peu de partager sans réserves l'enthousiasme de Freinet. L'entière liberté ne convient qu'à peu d'enfants et un minimum d'autorité est nécessaire. « Faites tous les jours ou tous les deux jours quelque chose sans autre raison, sinon que vous préféreriez ne pas le faire », conseillait W. James dans ses *Causeries pédagogiques*. Serait-il mauvais d'imposer aux enfants, de temps à autre, une tâche qu'ils préféreraient ne pas avoir à faire ?

Scène de la vie courante : une mère de famille demande à l'un de ses enfants d'aller lui faire un petit achat à l'épicerie voisine. — Donne-moi cinq sous, pour acheter des bonbons, dit l'enfant.

La mère, une femme d'ouvrier, qui a une famille nombreuse et sait les difficultés qu'elle éprouve pour boucler un budget, essaie de résister à cette *sommation*. Elle cède, n'a-t-elle pas cédé la dernière fois et ne cédera-t-elle pas encore ?

Dans mon milieu, tout au moins, celles qui ne cèdent pas sont l'exception.

De temps à autre, la scène change : l'enfant qui exigeait des sous reçoit des coups.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'une telle éducation familiale ne facilite pas la tâche d'un maître qui a pour idéal la libération de l'enfant.

**Manuels scolaires, fiches, livres de bibliothèque.** — Nous voici revenu à notre point de départ, d'ailleurs les divers sujets de cette chronique pourraient recevoir un titre commun : l'école et la défense de l'idéal démocratique contre les fascismes.

Mais les manuels scolaires ne sont-ils pas les instruments indispensables de travail pour les écoles qui préparent des diplômés en série ? Et les livres de bibliothèque ne sont-ils point le domaine de la fantaisie chère à G.A. Masson, tandis que les fiches consti-

tuent un moyen d'éviter cette standardisation, cette normalisation des individus.

Tel semble être l'avis de Freinet qui continue sa lutte contre les manuels.

Nous avons défendu maintes fois non le point de vue contraire, mais une opinion plus nuancée qui tient mieux compte des réalités et nous avons collaboré à des manuels, à une série de manuels en cours de publication et nous avons écrit récemment dans l'*Ecole Emancipée* une série d'articles sur le choix des manuels scolaires, articles qui ont été signalés par Lucien Boër dans le numéro de février de cette revue.

Je pourrais dire que la VII<sup>e</sup> Conférence de l'Instruction publique, tenue à Genève en 1938, a montré clairement que les manuels scolaires n'étaient menacés sérieusement en nul pays. On n'est certes pas d'accord partout sur leur élaboration, leur utilisation et leur choix, mais partout on les emploie.

A cela on pourrait me répondre que les diligences n'ont pas cédé tout d'un coup la place aux chemins de fer, je pourrais objecter que les autobus, ces diligences d'à présent, menacent sérieusement les chemins de fer à leur tour.

Ces comparaisons ne sont pas probantes et je crois d'ailleurs qu'en s'en prenant aux manuels on combat un résultat et non une cause. Si les manuels existent, c'est qu'ils répondent à un besoin, artificiel si l'on veut. Tant qu'il y aura des examens et des concours aux programmes encyclopédiques, auteurs et éditeurs s'efforceront de fournir aux élèves et aux maîtres les instruments de travail qui conviennent le mieux à la préparation de ces examens et de ces concours.

On se trompe lourdement lorsqu'on fait du manuel un instrument de servitude et du fichier un moyen de libération. Un exemple. Les lecteurs de l'*Educateur Prolétarien* savent que quelques instituteurs préparent, pour la coopérative de l'enseignement laïc, un fichier renfermera environ deux cent cinquante problèmes. Or, les auteurs d'un manuel de calcul destiné aux candidats à cet examen offrent, en général, à leurs lecteurs un nombre de problèmes de beaucoup supérieur, non parce qu'ils désirent qu'on les utilise tous, mais parce qu'ils veulent laisser aux enfants et aux maîtres des possibilités le choix qu'un fichier réduit ne leur offrira

pas. Il est vrai que Freinet déclare que ce fichier est fait pour compléter les manuels, singulière façon, entre nous, de vouloir les remplacer.

On se trompe non moins lourdement lorsqu'on pense, lorsqu'on croit qu'il suffit d'adopter un fichier auto-correctif pour éviter la normalisation, la standardisation des esprits enfantins. Voici d'ailleurs ce qu'écrit Mayonnaive dans l'*Educateur Prolétarien* (15 janv. 39) : « Il peut y avoir un fichier auto-correctif. Ou encore le maître peut vouloir contrôler lui-même chaque réponse. Quel système choisir ? J'ai préféré le deuxième, non par manque de confiance en l'élève, mais parce que quelquefois il ne s'aperçoit pas qu'il obtient la réponse exacte au bénéfice d'erreurs qui se compensent. Et surtout parce que je voulais, chaque fois, étudier cette erreur elle-même (ce qui est d'un grand intérêt), faire admettre par l'élève l'évidence de cette erreur et l'amener si possible à l'utiliser. Car, dans la recherche de la vérité, les démarches heureuses ou malheureuses sont également utiles si on les examine à la lumière d'une critique objective ». Au reste, en offrant à l'élève des fiches auto-correctrices de problèmes, ne voit-on pas qu'on lui fournit des modèles à imiter, ce qui ne constitue pas un idéal.

La vérité, si l'on tient compte des nécessités économiques, des difficultés variées et multiples auxquelles se heurtent les pédagogues, c'est que manuels, livres de bibliothèque et fiches peuvent se compléter utilement. Que l'on trouve dans les manuels ce qui doit être appris ou tout au moins étudié par tous; que les livres de bibliothèque permettent à l'enfant de pénétrer dans le domaine de la fantaisie et de former son subconscient; que les fiches permettent une adaptation nécessaire au milieu et à chaque enfant non paraît raisonnable. Ce qui ne l'est pas, c'est le conservatisme pédagogique qui veut que le manuel reste le seul instrument de travail ou la volonté de le supprimer sans souci des services qu'il peut rendre encore.

La libération des enfants dépend bien moins du matériel d'enseignement que de l'esprit qui anime les éducateurs — et parmi eux nous comptons, bien entendu, les parents.

E. DELAUNAY.

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C<sup>ie</sup>  
76, rue de Vaugirard — Paris (6<sup>e</sup>)

Viennent de paraître :

# LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

## de la naissance à 7 ans

Introduction, par le D<sup>r</sup> H. WALLON, professeur au Collège de France.

**De la naissance à trois ans. L'Évolution mentale de l'enfant avant l'école maternelle,** par le D<sup>r</sup> H. WALLON. — **Le Développement du langage chez l'enfant,** par le D<sup>r</sup> A. OMBREDANE.

**De trois à sept ans. Le Développement psychique de l'enfant,** par le D<sup>r</sup> H. WALLON. — **Les Buts de l'école maternelle,** par R. MOUFLARD. — **Les Exercices sensoriels,** par M. FONTENEAU. — **Les Disciplines intellectuelles. Acquisition d'une connaissance,** par E. SERET. — **Conquête de la sensibilité et de l'intelligence,** par J. VEDRINE. — **Besoin et formes de l'expression chez le jeune enfant,** par M.-L. SOUSTRE. — **L'Éducation du caractère,** par M. BERGER. — **Conclusion,** par M. ANGLES.

*Deuxième volume de la Bibliothèque de l'École Maternelle. Un volume (16,5 x 25) de 84 pages..... 12 fr.*

Déjà paru :

**I. Jeux et Mouvements avec accessoires pour l'Éducation physique,** par H. BOUYART-VERDÉ..... 12 fr.

Abonnement à 4 cahiers : 40 fr.



## de 7 à 14 ans

**La Psychologie de l'enfant à l'âge scolaire,** par A. MILLOT. — **Le Caractère de l'enfant,** par M. DEBESSE. — **Ce que la psychanalyse peut apporter au caractère de l'enfant,** par E. MARCAULT. — **L'Étude des enfants au moyen des tests,** par V. CHMELNITSKI. — **La Méthode des tests et son application aux problèmes pédagogiques,** par R. DUTHIL. — **Comment connaître l'enfant à l'école primaire (liste de tests).** — **Place de la psychologie de l'enfant dans l'enseignement primaire,** par J. ITHURBIDE. — **La lecture, le Calcul, l'Enseignement des faits, le langage,** par J. ITHURBIDE. — **La Mémoire :** a) ses facteurs, par F.-L. BERTRAND ; b) ses emplois, par J. ITHURBIDE. — **Le Travail par équipe,** par M.-A. CARROL. — **Les loisirs,** par H. GRATIOT-ALPHANDERY. — **L'Apport de l'éducation physique et des sports dans la psycho-pédagogie,** par le D<sup>r</sup> R. JEUDON.

*Cahier de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Un volume (16,5 x 25), broché..... 10 fr.*

Déjà parus :

**I. L'Enseignement de la Géographie.** — Présentation de M. SORRE, directeur de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> 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. BOURGON.

*Chaque cahier : 10 fr. ; sauf celui du dessin..... 14 fr.*

Abonnement à 6 cahiers : 42 fr.

# 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<sup>bis</sup>, 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<sup>e</sup> incluse.

### Ecole d'humanité

Direction pédagogique :  
Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin  
**Château de Greng**  
près Morat (Fribourg) Suisse

« **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 D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés  
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

# MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gânes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaieté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A contenant 2 marionnettes .....	22 fr. 50
— B — 3 — .....	35 fr.
— C — 4 — .....	45 fr.

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6<sup>e</sup>)

## MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

*Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne*

## INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage, par G. Gallien et L. Fonteyne.

Cahier n° 2. — L'observation et la mesure, par L. Fonteyne.

Cahier n° 3. — L'Association, par A. Claret.

Cahier n° 4. — L'Expression, par L. Fonteyne et A. Claret.

Cahier n° 5. — Méthode globale, par J. Degand.

Chaque cahier, couverture bleue : 10 fr. La collection de 5 : 40 fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1: MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

## FERNAND NATHAN