

JUILLET

1939

N° 148
18^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

SOMMAIRE

- A. FERRIÈRE. — L'éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ?
VIAL. — L'équipe et la combinaison d'équipes.
Nicolas SMELTEN. — Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles.
Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle.
DELAUNAY. — Chronique française.
B. I. E. — Éducation rurale en Angleterre.
A travers les revues.
Nouvelles diverses.

REDACTION :

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

ABONNEMENTS :

Éditions Bourrelier et C^{te}
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6^e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

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

Président d'Honneur :

P. LANCEVIN,

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' H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

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

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

Secrétaire Adjointe : M^{lle} 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. G. 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. G. I. (Angleterre).

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

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

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

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

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

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'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^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

D^r H. WALLON

Professeur au Collège de France

M. BOURRELIÉ

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} 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 Bourrelier, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6^e) — C. C. P. Paris 1598-28.

L'Éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ?

Le grand pionnier de l'Éducation Nouvelle aux États-Unis, John Dewey, vient de publier un nouvel ouvrage. Le grand vieillard est infatigable. Titre : « Experience and Education » (New York, Macmillan, 1938, vol. 19 × 12 de XIV-116 p., \$ 1.25). On retrouve ici l'auteur de « Comment nous pensons », dont le regretté D^r O. Decroly — un autre pionnier de l'Éducation nouvelle — nous avait donné une excellente traduction française.

« L'Éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ? » A cette question, John Dewey répond : oui. Il faut bien l'admettre, puisqu'on constate une levée de boucliers contre elle, dans bien des pays. (Il est vrai que l'opinion des pays à dictatures ne compte guère en la matière !) Mais John Dewey n'en conclut pas : revenons en arrière. Non ! Mais bien : allons plus avant. L'Éducation nouvelle — une certaine façon de comprendre l'Éducation nouvelle — est restée accrochée à mi-chemin. Née d'une réaction contre l'ancienne éducation traditionnelle autoritaire, elle a versé tout naturellement du côté d'un libéralisme excessif. Et pourtant, dès avant la guerre mondiale, les pionniers avaient mis en garde les novateurs contre cette erreur. Ils avaient insisté sur le rôle complémentaire, dans l'éducation de l'enfant, de la différenciation des tendances existantes et de leur concentration. Ils avaient nommé ce double jeu alternatif et constructif la « loi du progrès ». Pourquoi faut-il que, trente ans après, il faille la voix autorisée du Maître américain pour rappeler ces mêmes vérités ?

Le fait est qu'on s'est grisé des mots : spontanéité créatrice », « liberté de l'enfant », « autonomie des écoliers », etc. Or tout cela ne vaut que pour parvenir à la concentration vraie, génératrice d'efforts volontaires. Tout cela ne vaut que si « liberté » veut dire : « libération des tendances supérieures de l'être à l'égard des tendances inférieures », comme la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle l'a répété sur tous les tons à son congrès mondial de Locarno en 1927. Tout cela ne vaut, au surplus, que pour les types d'enfants dits intuitifs et les types réfléchis ou rationnels, tandis que les types sensoriels et surtout les types constitutivement imitatifs ou conventionnels ont besoin d'être guidés par des psychologues clairvoyants.

On a oublié tout cela. Des preuves ? Qu'on se rappelle le livre de J.-R. Schmid, « Le Maître-Camarade et la Pédagogie libertaire » (analysé dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 120, août-septembre 1936, p. 219). Plus près de nous, qu'on se souvienne de la thèse d'Albert Ehm, de Strasbourg, « L'Éducation nouvelle » (même revue, n° 135, février-mars 1938, p. 92) ou l'auteur ne fait aucune distinction entre les libertaires déréglés — ceux que la Ligue a toujours dénoncés comme dénaturant les principes de la psychologie génétique — et les pionniers véritables, insistant même bien plus sur ceux-là que sur ceux-ci ! Et il a fallu que l'auteur de ces lignes, dans sa préface, mit en garde le lecteur contre cette confusion dangereuse. Mais le monde — même, hélas, le monde pédagogique, trop souvent — est incorrigible : cette année encore, on a pu lire dans un périodique important de Berne, une sortie aussi violente qu'injuste contre Ellen Key et les pionniers de l'Éducation nouvelle, attaque basée sur une « expérience personnette » de son auteur (!) et visant simplement ceux qui méconnaissent totalement l'Éducation nouvelle authentique, celle qui se fonde sur la psychologie génétique. « Entièrement d'accord, mon cher monsieur, pourrait-on lui répondre ; mais vous vous trompez d'adresse. » Et l'on se demande, en lisant cela, en constatant ces erreurs grossières : « Que font donc les Ecoles normales ? Pourquoi n'enseignent-elles pas la loi du progrès ? Pourquoi tant de jeunes instituteurs, frais émoulus de ces écoles, n'ont-ils jamais entendu parler de John Dewey, du Dr Decroly, etc. ? » (Je viens encore d'en avoir la preuve au moment où j'écris ces lignes).

Il conviendrait de faire coïncider une bonne fois « psychologie génétique » et « éducation nouvelle », aspects théorique et pratique d'une même discipline scientifique, technique et application d'un même art ! Et l'on comprend dès lors la thèse de John Dewey, dans « Experience and Education » : « Il faut aller plus loin, jusqu'au bout de la logique interne de la psychologie de l'enfant ! »

Sous prétexte d'épanouissement des virtualités individuelles, de nécessité pour cela de partir du *dedans* — faits que méconnaissait l'école traditionnelle — on a cru devoir ne plus imposer de contrainte du dehors. « On tint en suspicion (je cite ici un excellent article de René Duthil, paru dans *L'École libératrice*, n° 34, 3 juin 1939, p. 735) l'autorité du maître, celle du livre, celle du passé ; on renonça à organiser des programmes rigides, sous prétexte de respecter la spontanéité et la liberté des élèves, on laissa libre cours à leur fantaisie, à leurs impulsions. Quoi d'étonnant dès lors si, constatant le décousu et le caractère anarchique d'une telle éducation, de bons esprits, et d'autres plus soucieux de politique que d'éducation, demandent le retour à l'autorité ! »

« Dewey, lui, protagoniste de l'Éducation nouvelle, prend la parole, non pas pour conseiller aux éducateurs aventureux de battre en retraite et d'adopter un « juste milieu », mais, au contraire, pour les prier d'aller plus avant dans la compréhension et analyse des principes et des conséquences de l'Éducation nouvelle.

« Tout d'abord, il précise le sens du mot « expérience » en lui donnant son sens biologique de croissance et d'habitude.

« L'expérience d'un enfant, dit Dewey, c'est la résultante de ses dispositions naturelles et du milieu où il vit ; chaque expérience acquise modifie l'individu et l'arme ou le désarme devant l'avenir ».

Donc : « Le maître doit connaître la nature et l'acquis de chacun de ses élèves, il doit asseoir toute acquisition nouvelle sur cette base et provoquer cette acquisition grâce à l'intérêt qu'il sait susciter et au milieu scolaire qu'il sait organiser ; il doit savoir distinguer une « expérience utile », celle qui favorise à la fois le développement normal de l'individu et l'acquisition de nouvelles aptitudes, de « l'expérience nuisible », celle qui entrave la croissance de l'esprit et du corps et gêne les acquisitions nouvelles.

« On voit par là combien le rôle du maître dans les Ecoles nouvelles est beaucoup plus difficile que dans l'Ecole traditionnelle, et on comprend pourquoi il glisse facilement vers l'imitation *à rebours* des pratiques qu'il condamne. Comme Dewey le dit si bien, il ne s'agit pour lui, ni de suivre les sentiers battus, ni de marcher en direction opposée, mais bien de tracer une voie nouvelle ».

Dès lors : « 1. Quelle part doit être faite à l'autorité, à l'expérience du maître pour ne pas nuire au développement normal de l'enfant, mais aussi pour ne pas l'abandonner à des caprices stériles ?

« 2. Quelle part doit-il réserver aux manuels, aux livres, pour que ceux-ci ne risquent pas de substituer la connaissance toute faite à la connaissance vraiment acquise ?

« 3. Quelle part accorder au passé pour, sans tomber dans le conformisme, nourrir utilement l'expérience enfantine ?

« 4. Et, précisément, comment conduire tout son enseignement sous la forme de problèmes à résoudre par l'enfant, ce qui suppose : a) que ce problème intéresse l'enfant ! ; b) que celui-ci est apte à le résoudre en exerçant son esprit d'observation, son jugement et son expérience déjà acquise ?

« 5. Quel critérium adopter pour le choix ou l'élimination d'une question, et si ce critérium est celui défini plus haut, de « l'expérience utile », comment organiser le milieu scolaire (bibliothèque, films, disques, radio, coopérative, etc.) pour que ce milieu favorise l'expérience ?

« 6. Comment concilier la liberté individuelle et la liberté du groupe et ne tomber ni dans l'ordre par la contrainte, ni dans le désordre par l'anarchie ? »

A cet égard, Dewey « fait constater, par exemple, comment le jeu, dès qu'il est collectif, implique la règle, règle non imposée par contrainte, mais sollicitée par chaque joueur, comme en témoigne l'exclamation : « C'est pas de jeu ! » ; il s'agit d'introduire une semblable discipline dans la pratique scolaire.

« Au sujet de l'utilisation du passé Dewey signale combien l'admirable livre de Hogben : *Les Mathématiques pour tous*, a contribué à rendre les mathématiques populaires en montrant qu'elles étaient le miroir de la civilisation. »

R. Duthil signale en terminant « que le grand éducateur Washburne, l'inspecteur réputé des Ecoles publiques de Winnetka, a fait paraître un livre de sciences, entièrement basé sur des questions d'élèves ou sur des constatations d'expériences quotidiennes ; livre qui passionne les élèves parce que tous les chapitres sont abordés sous forme de problèmes et conduits sous forme d'expériences. »

« Dewey reste fidèle à la démocratie pour deux raisons essentielles : parce que, seule, elle s'engage à respecter la personne humaine, donc, implicitement, à en favoriser le plein épanouissement ; parce qu'elle n'accepte aucune autorité émanant des hommes ou des institutions, sans se réserver le droit de la soumettre au contrôle expérimental de la raison. »

Mais pour que la démocratie « joue » favorablement, il ne faut pas qu'elle soit composée de moutons de Panurge, de lecteurs de journaux avec œillères

partisanes. Elle a besoin de citoyens ayant l'esprit critique éveillé. Cet esprit, l'école doit le former.

On parle beaucoup, un peu partout, d'éducation nationale, de formation civique. L'école traditionnelle autoritaire — qui se survit encore ici et là — ne remplissait pas cette tâche. Si l'école publique et la démocratie sont fonctions l'une de l'autre, c'est à l'éducation nouvelle, bien comprise, cette fois, qu'il incombe d'ouvrir la voie. A elle, c'est-à-dire à la psychologie de l'enfant, comme le rappelle opportunément le vieux Maître John Dewey.

Ad. FERRIÈRE.

L'équipe et la combinaison d'équipes

par J. VIAL (1)

Les activités dirigées rendent possible — et nécessaire — un moyen d'action particulier (2) ; en quelques pages, nous nous proposons de le définir, d'en souligner l'intérêt et l'extension.

L'équipe

1. Définition et intérêt.

Les activités scolaires habituelles supposent l'existence d'un groupe homogène dont les éléments s'efforcent d'accomplir, par des moyens identiques, des fins semblables ; l'idéal est que chaque élève, au même instant, recherche, comprenne ou exprime, par exemple, la même idée.

Au contraire, les activités dirigées postulent la coexistence d'éléments dont chacun poursuit, selon une méthode propre, un but particulier ; cette « singularisation » s'étend d'ailleurs à l'individu ; le groupe A édifie une maison en carton ; le groupe B construit un modèle réduit d'aviation ; dans le groupe B, Pierre achève une aile pendant que Jacques prépare le caoutchouc-moteur ; l'unité est non dans l'identité des actions, mais dans le but commun, dans l'acceptation d'une discipline — disons le mot — souriante. Les activités dirigées envisagent donc un milieu plus vrai que la classe ordinaire : l'école s'individualise en partie grâce à la division du travail, mais sous le signe de la solidarité organique ; des théories de Dewey aux essais de M. Cousinet, l'expérience en cours annonce une véritable révolution pédagogique. Plus simplement, nous dirons que, nouveau moyen d'action, l'équipe est un groupe d'individus poursuivant, par fractionnement, un but commun.

Est-il nécessaire de marquer l'intérêt de cette méthode ? (3).

M. Auvvert, professeur à l'E. P. S. Colbert, écrivait récemment : « Un seul ne

peut avoir tous les talents et le but en demande plusieurs. »

Il est vrai que certains ont prétendu que le Français, individualiste, s'accommodait mal de cette socialisation des efforts ; M. Dautry voyait dans ce fait la cause de notre infériorité technique, la complexité entraînant la spécialisation ; mais c'est justement pourquoi il demandait à l'enseignement d'accoutumer les esprits à ce mode nouveau. D'ailleurs, l'enfant y souscrit plus volontiers qu'on ne le croit généralement : le jeu, le sport le prouvent amplement ; un autre chef d'industrie, M. Malégarie, prononçait, le 13 juillet 1938, à l'E. P. S. de Bayonne un discours dont nous extrayons les lignes suivantes :

Le travail d'équipe offre ce caractère sportif par quoi, dans l'industrie moderne, on pourra donner un intérêt vivant à des besognes monotones. Il développe le sens de la personnalité et de l'autorité... L'adolescent ne saurait être laissé dans l'ignorance des principes de l'économie du monde où il est appelé à vivre.

L'équipe est donc, tout à la fois, un moyen d'épanouissement individuel et d'éducation sociale.

2. Problèmes pratiques.

Dès l'abord, deux problèmes se posent.

a) Qui assurera la *direction* de l'équipe ? Nous pensons que cette fonction doit être remplie par un élève ; le rôle du maître sera plus effacé ; selon l'image de Constantin-Weyer, il « aidera l'enfant dans son escalade », il suscitera, il orientera, il ne diri-

(1) Article publié dans la brochure « Activités dirigées » (Éditions Bourrellier).

(2) Qui peut facilement être employé dans l'enseignement de la plupart des disciplines (note de la rédaction).

(3) Nous ne saurions trop recommander, à ce propos, la lecture de l'enquête du Bureau international d'Éducation de Genève.

gera pas. « On peut fonder une discipline sur le respect de la spontanéité de l'enfant et les responsabilités qu'il peut assumer (1). »

D'ailleurs, « éduquer l'enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de vous » (A. Berge).

C'est pourquoi, au reste, nous préférons l'expression « orientées » au mot « dirigées ».

b) Quel sera le volume de l'équipe ?

Selon nous, tout dépend de l'œuvre à accomplir : cinq élèves fabriquent un monoplane ; trente élèves participent à la construction de « Normandie ».

Cependant, il v a intérêt à ne pas dépasser le nombre cinq ; pour la réalisation du paquebot, nous avons fractionné notre équipe en petits ateliers (coque, pont, etc.) sous la direction des chefs de chantier relevant du chef d'équipe.

Ces remarques faites, précisons notre pensée, animons une équipe.

I. — Intervention du maître

(Incitation, orientation)

1. Il suscite la création d'une équipe.

2. Il lui fixe un but : « vous jouerez cette pièce », ou « vous construirez cet appareil », ou bien « vous édifierez, à l'échelle 1/20, la maison dont voici les dimensions », ou encore « vous fabriquerez le bateau dont voilà la photographie ». (Nolons, entre parenthèses, combien nous préférons la photographie au plan ; certes, le plan est nécessaire, mais nous désirons que l'enfant le tire de documents « vivants » ; l'effort de transposition est alors intéressant.)

3. Pour éviter de trop graves erreurs, le maître, enfin, donne des recommandations très générales : il conseille aux enfants d'observer les adultes, de les imiter : « l'école est, plus encore que la vie, la préparation à la vie », dit Dewey.

Ainsi, nous utilisons un mobile d'action bien précieux et fort puissant : le désir qu'a l'enfant de « jouer les grandes personnes ». « L'enfant ne désire rien de plus que de n'être plus enfant », écrit Alain ; cette remarque est fondamentale.

C'est pourquoi nous observons les techniques humaines, les méthodes de travail des adultes ; c'est pourquoi aussi nous partons souvent d'un film de documentation professionnelle ; c'est pourquoi nous donnons à l'équipe des livres de vulgarisation technique ; à titre d'exemple, nous avons pu juger de l'intérêt que présente, pour un « théâtre », les conseils donnés par Dorival.

II. — Choix du chef d'équipe

La meilleure solution est la désignation du chef par les équipiers eux-mêmes ; les enfants sont meilleurs juges que nous ne le croyons ; aussi, c'est presque toujours le plus capable qui est ainsi choisi.

Sans doute, v aura-t-il des erreurs ; la discipline du groupe a besoin d'être apprise, et les enfants ne comprendront que peu à peu la nécessité de certaines règles ; parfois, le maître devra désigner lui-même le chef d'équipe.

Mais il ne s'agit, là, que d'une pratique transitoire ou exceptionnelle : il doit y avoir autre chose qu'une simple délégation d'autorité.

Le but reste toujours de faire vivre un groupe où l'esprit collectif — s'épanouissant d'une manière autonome — suffira à l'accomplissement des tâches envisagées.

III. — Rôle du chef d'équipe (direction)

1. Il établit un plan de travail ; à cet effet, il peut s'adjointre un dessinateur ; le maître — le client — accepte ou refuse le plan.

2. Le chef d'équipe rédige un bulletin de commande de matières premières (colle, papier, carton, balsa...) ; il remet ce bulletin à l'élève qui gère l'armoire des fournitures ; à partir d'un prix unitaire, un paiement fictif peut être opéré ; le chef d'équipe peut aussi — nous le précisons — passer à d'autres équipes de la classe des commandes plus importantes (décors, costumes, fractions d'objets, documents, dessins).

3. Le « technicien » embauche ses ouvriers ; par le jeu des volontaires, il s'agit de concilier le tempérament des enfants avec les nécessités de l'œuvre à accomplir, il s'agit de faire vivre cette « harmonie entre les goûts et les tâches » dont parle Fourier.

En tout cas, pour la répartition, comme pour le contrôle de la besogne, la vie est fidèlement observée, respectée (au besoin — si l'on veut des documents pour les leçons de calcul — le contrat de travail sera discuté, le tarif établi, la « ventilation » assurée par un comptable).

S'agit-il d'une saynète à jouer ? Le chef d'équipe est « directeur de théâtre » ; il est responsable du programme, de la salle, de la représentation ; il s'adjoint un personnel technique : régisseur, souffleur ; il choisit les auteurs, surveille les répétitions, traite, s'il y a lieu, avec d'autres équipes.

S'agit-il de la réalisation d'une petite automobile ? Le chef d'équipe est « ingénieur » ; il en appelle à des dessinateurs, des ouvriers en châssis, des carrossiers, des monteurs, un peintre.

(1) G. BERTIER : *L'Ecole des Roches*.

S'agit-il de l'édification d'une maison ? Le chef d'équipe est « architecte » ; il dirige les terrassiers, les maçons, les couvreurs, les vitriers, le fumeur, le mécanicien, le peintre, le tapissier ; le cas échéant, il désigne, pour l'aider, un chef de chantier.

S'agit-il de la confection d'un journal ? Le chef d'équipe est « rédacteur en chef » ; il répartit la besogne entre ses collaborateurs, fixe le volume de chaque article, en négocie avec d'autres équipes l'illustration ou l'impression.

Cette méthode vaut pour les travaux les plus variés — que nous envisagions la gestion d'une organisation scolaire ou le montage d'une carte de France illustrée — que le chef d'équipe soit metteur en scène ou chef d'atelier — qu'il dirige la constitution d'un dossier scolaire ou la préparation d'une expérience — qu'il fabrique un jouet ou un meuble — ou'il étudie un programme d'excursion ou de fête scolaire — qu'il élabore un projet d'exposition ou un plan de bricolage (ou, pour mieux dire, d'artisanat scolaire).

Gardons-nous de trouver ridicule cette imitation du « monde des grands » : les enfants se chargeront de nous détromper.

4. Durant l'élaboration de l'œuvre commune, le chef d'équipe aura une fonction permanente de *contrôle, coordination, modification* même.

En effet, les erreurs seront fréquentes ; il s'agit là de ce que Stern appelle « les tâtonnements préparatoires », utiles au demeurant.

C'est une raison supplémentaire qui commande au maître de s'effacer. Mais, en s'en tenant au rôle de client, de spectateur ou de lecteur, le maître conserve évidemment le droit de critiquer l'œuvre présentée, il laisse aux responsables de l'action commune le soin de remédier aux imperfections ; cette besogne de correction sera d'un sérieux profit intellectuel.

5. Le chef d'équipe rédige avec ses camarades le « petit journal de vie » du groupe, il y relate, sommairement, les travaux exécutés, les dates de mise en chantier, d'achèvement, le nom de ses collaborateurs, les difficultés rencontrées, les initiatives prises, etc.

IV. — Rôle de chaque exécutant

Cette question est simple ; le principe reste le même : le but est fixé, chaque équipier, comptable d'une fraction déterminée de ce but, recourt à tel moyen qui lui convient.

Deux points sont cependant à préciser.

1. *Discipline de travail.* Notons d'abord que la discipline de l'atelier n'est pas le

silence ou la simultanéité de la classe. D'ailleurs, nous n'aurons à redouter ni dissipation, ni gaspillage d'efforts si, par l'appel bien compris au désir de l'enfant de faire œuvre utile, nous faisons régner ce que Maeterlinck appelle « l'esprit de la ruche ».

2. *Participation aux différentes équipes.* Le problème est celui-ci : les équipes sont-elles établies pour l'année ou un roulement s'opère-t-il qui fait passer tel enfant de l'atelier de bricolage à l'imprimerie, du cercle littéraire à la section tourisme ? etc.

A notre avis, c'est, là encore, un cas d'espèce : certaines activités ne durent que quelques séances ; par contre, des enfants ont, toute une année, participé à l'exposition : « Transports à travers les âges » ; l'ampleur de l'œuvre ne les rebutait pas ; il est vrai que cette tâche comportait une variété renouvelée.

Au demeurant, l'intérêt de l'enfant est dans l'axe de la spécialité qui lui est chère ; mais il faut redouter ce caractère obsédant que des psychologues ont noté dans l'examen des jeux ou des dessins enfantins.

Il y a plus : les activités dirigées doivent participer à la formation culturelle de l'enfant, et cela nous conduit à une assez longue parenthèse.

Des éducateurs ont condamné le cloisonnement des disciplines scolaires ; elles font appel à un isolement des facultés qui n'est en rien rationnel, puisque la raison est justement dans l'organisation, dans la « globalisation » de ces facultés.

Il faut d'ailleurs rendre à l'enseignement classique cette justice que, pour des raisons de méthode, il lui est impossible de renoncer au « compartimentage », en fait moins prononcé qu'on ne l'a dit.

Il n'en reste pas moins qu'un effort de « globalisation » intellectuelle doit être opéré : les activités dirigées le permettent qui, en effet, mettent en œuvre « l'enfant total », son goût de l'initiative, son ingéniosité, son sentiment de la responsabilité, sa volonté de parvenir au but, son esprit d'équipe, son amour du jeu créateur, son désir d'imaginer, de parler, de dessiner, d'agir, de vivre en un mot.

Mais cette action globale ne s'oppose-t-elle pas justement à la spécialisation que postule l'équipe ? Ne le nions pas, il y a là une difficulté.

Aussi, l'œuvre achevée, nous incitons les enfants à participer à un travail d'un autre ordre, — et nous les y engageons « par curiosité et attrayance », comme dit Montaigne. Nous n'envisageons pas un roulement systématique entre les équipes, mais nous prouvons à l'enfant qu'il y a parfois beau-

coup d'intérêt dans certains travaux, qu'il ne connaît pas.

Ce désir de renouvellement nous paraît essentiel, puisque la culture s'oppose à la spécialisation permanente ; il faut préparer l'homme autant — ne l'ouvrier ; Dewey l'a dit, nous le verrons mieux à propos du deuxième point de cet article.

La combinaison d'équipes

Il nous faut, avons-nous dit, susciter chez l'enfant le désir de s'intéresser à ce que d'autres font ; cette sympathie — précieuse sur le plan moral — facilite en outre la modification des objectifs individuels, donc la participation aux différents groupes.

Pour y parvenir, nous préconisons la « combinaison d'équipes » — méthode qui, d'ailleurs, présentera d'autres avantages.

En effet, l'équipe, bien qu'empruntée à la vie sociale, n'arrive pas à traduire la complexité de cette vie ; nous y atteindrons déjà mieux si nous tentons de faire de la classe le « microcosme » dont parle Dewey : pour ce faire, nous intéresserons plusieurs équipes au même mobile.

1^{er} cas : le but des équipes est identique.

C'est la concurrence qui règle le rapport des différents groupes intéressés ; plusieurs troupes théâtrales auront à cœur d'apprendre au plus vite et de jouer au mieux telle saynète ; plusieurs ateliers devront présenter une maison ou un mobilier de poupée...

Le jury peut être constitué par les autres élèves ; le maître doit veiller à ce que les luttes, souvent passionnées, restent loyales et amicales.

En ce qui concerne la maison, par exemple, nous conseillons le procédé suivant : nous avons vu que nous engageons les enfants à établir un devis, à fixer des tarifs d'embauchage, à payer fictivement les matières premières. Or le maître-client a le droit de choisir le meilleur devis ; les « architectes » seront amenés à modifier quelques travaux, à supprimer quelques accessoires ; de la compétition d'équipes naît un esprit d'initiative intéressant.

Afin d'encourager le travail de tous, nous envisageons le groupement des différents travaux individuels ; les pirogues, sur du papier bleu ondulé et entaillé, représenteront une fête nautique près de huttes nègres figurées par des cornets de bonbons retournés, peints et collés ; les maisons seront groupées en village ; les différentes œuvres constitueront une exposition.

2^e cas : le but des équipes est complémentaire.

En fait, c'est la pratique bien connue des centres d'intérêt que nous allons évoquer.

Fournissons des exemples précis de cette association de différents groupes.

1^o Dans le cas du *petit journal de classe*, nous avons souligné le rôle du « rédacteur en chef » ; il traite avec le chef de l'équipe des dessinateurs pour l'illustration de certains articles ; il sollicite la collaboration des membres des cercles littéraire ou technique ; il contrôle le travail d'impression fait par le groupe spécialisé ; il négocie avec la coopérative scolaire l'achat de papier ou la vente des journaux.

D'autre part, il accepte les communiqués, invitations ou comptes rendus que lui transmettent les clubs sportifs ou touristiques, les troupes théâtrales, etc...

Enfin, il demande aux relieurs le groupement des journaux en petits livres qui seront donnés à la bibliothèque.

2^o A propos de *théâtre*, nous verrons, entre les équipes, une solidarité du même ordre : le directeur de la troupe peut demander au cercle littéraire le texte de la pièce à jouer ; de même, les rôles peuvent être préparés par l'équipe des imprimeurs ; les décors seront mis au point par les dessinateurs et les peintres.

D'ailleurs, une activité plus ample encore est à envisager ; nous solliciterons la préparation d'une petite fête : plusieurs troupes théâtrales y seront intéressées ; le cercle littéraire présentera ses poètes et ses conteurs ; la section musicale se chargera d'une part de la fête ; dessinateurs et imprimeurs confectionneront les programmes ; le groupe technique aménagera la salle ; la coopérative assurera le financement et le recouvrement de la dépense.

3^o Nous noterons la même idée au sujet des *créations matérielles* ; plusieurs équipes peuvent collaborer à une œuvre commune : « les monuments à travers les âges », par exemple ; tel groupe fera, en carton, un temple romain, tandis que tel autre édifiera une Tour Eiffel en fil de fer ; les plans ou les peintures de ces différentes créations peuvent être réalisés par les équipes spécialisées. Les œuvres finies sont rassemblées en une exposition, puis cédées au musée de classe.

4^o D'ailleurs il est facile d'associer à une idée commune un grand nombre d'élèves. La visite de *Notre-Dame de Paris* nous a permis de faire appel :

à la coopérative, qui a centralisé les souscriptions et payé le prix du transport ;

à la section « tourisme », qui a étudié l'itinéraire ;

au groupe d'études historiques, qui a préparé une petite notice sur Notre-Dame ;

à l'imprimerie scolaire, qui a diffusé ce travail ;

à l'équipe des dessinateurs, qui, durant la visite, releva des croquis ;

aux groupes techniques, qui, à partir de ces croquis ou de photographies, ont réalisé « Notre-Dame en carton ».

Les comptes rendus ont été reliés et donnés à la bibliothèque scolaire.

L'idéal eût même été de réaliser, avec une équipe spéciale, un petit film ; une cinématèque modeste mais précise est, de la sorte, constituée dans notre école par les soins d'un de nos collègues, M. Bailly.

La visite d'une usine, l'examen d'un pont, auraient autorisé des remarques analogues.

De même, les activités dirigées permettront de relier les différents enseignements : le calcul et le travail manuel (nous l'avons vu à propos de la construction de la maison), l'histoire (ou la géographie) et le travail manuel (ou le dessin), les sciences et le travail manuel...

Mais il est un point plus désintéressé sur lequel nous insisterons : l'aide à l'équipe sociale.

Tout d'abord, qu'est l'équipe sociale ? C'est un groupement qui, tous les quinze jours, renouvelle par roulement la moitié de ses membres (tous les élèves y participent donc plusieurs fois) ; son mot d'ordre est *solidarité* — cette solidarité qui a beaucoup plus besoin d'être vécue que d'être démontrée.

Pour prouver l'utilité de l'équipe sociale, du cahier de vie du groupe de notre classe, extrayons ces lignes :

Octobre 1938. Lettre au journal de ... pour avoir les adresses de petits immobilisés de Berck-Plage. — Reçu deux adresses. — Remerciements. — Répartition entre douze camarades de ces douze petits malades. — Envoi d'un livre à un enfant de Berck. — Visite à M., malade de la classe (oranges apportées).

Novembre 1938. Achat d'une fleur pour le père d'un camarade mort. — Les lettres des petits immobilisés sont rassemblées : trois n'ont pas répondu (on leur écrira à nouveau). — Nous participons, par l'achat d'une plante, à l'anniversaire de l'Armistice. — Appel en faveur du vestiaire des « Amis de l'École ».

Décembre 1938. Nous vendons des objets fabriqués en activités dirigées au profit de l'Œuvre du Poumon d'Acier (recueilli : 167 fr. 25). — Sept petits immobilisés ont répondu à notre deuxième lettre ; l'un d'entre eux, presque guéri, a promis de venir nous voir ; nous organiserons ce jour-là une petite fête. — Notre camarade L., dont le père est très malade, part en province ; nous allons ramasser de l'argent pour lui offrir son voyage afin qu'il vienne tout de même passer ses examens. — Nous n'avons pas envoyé un cadeau de Noël aux petits immobilisés, on aurait dû. — Nous avons acheté la

photographie de L., prise à l'école ; nous l'avons envoyée à sa mère ; elle vient d'envoyer une lettre de remerciements.

Ce relevé — naïf mais sincère — n'est évidemment qu'indicatif. Il nous permet cependant d'expliquer pourquoi nous n'avons pas étudié l'équipe sociale dans la première partie de cet article : c'est que, selon nous, il ne s'agit pas d'une équipe « stricto sensu ».

L'équipe sociale ne vaut qu'en fonction de la classe tout entière dont elle est chargée de traduire, d'animer les intentions morales.

Il ne s'agit pas là d'une spécialisation du travail due à une différence d'aptitudes ; tous les enfants doivent vivre la solidarité : c'est pourquoi, par roulement, tous sont associés à cette œuvre capitale ; c'est pourquoi, plus que toute autre, l'équipe sociale en appelle aux autres groupes de la classe et réalise cette collaboration dont nous parlons.

C'est particulièrement net à propos de la vente des petits objets fabriqués en activités dirigées ; rien ne plaît autant à l'enfant que dessiner, peindre, modeler, construire, s'il sait que les produits de son travail ont une valeur marchande ; mais il y a un danger moral : l'esprit mercantile est fort marqué chez l'enfant ; c'est pour cette raison que nous chargeons l'équipe sociale de vendre, au profit de ses œuvres, les créations des activités dirigées ; nous donnons une destination morale aux résultats pratiques de ces travaux communs.

Il y aurait encore beaucoup à dire sur les différentes possibilités de conjuguer les équipes de classe. Mais ce serait limiter en partie l'initiative de chaque école qui, loin de tout dogmatisme, doit agir selon son tempérament.

Disons simplement que la solidarité des équipes peut dépasser le cadre de la classe : à ce propos, il y aurait intérêt à grouper les dessinateurs, les imprimeurs, les « bricoleurs »... de toute une école, et ce avec le maître le plus compétent ; ainsi se trouveraient résolus les problèmes de discipline et de local.

Dans les grands centres, nous pourrions même en appeler aux écoles voisines ; ainsi seraient possibles la spécialisation des bibliothèques d'écoles, les échanges, l'émulation, les expositions communes, les invitations réciproques...

Quoi qu'il en soit, nous avons le droit de souligner l'intérêt pédagogique de l'équipe ; ce moyen d'action n'évince pas les tâches individuelles qui tendent à l'éducation esthétique, mais, mieux que tous autres, il traduit, modestement, sur le plan scolaire, une éthique humaine et sociale ; ce qu'il faut, c'est développer les qualités mar-

quantes de chaque individu ; c'est lui donner non pas le goût du « loisir », mais le goût du travail créateur ; c'est passionner l'élève pour l'œuvre qu'il va entreprendre ; or, nous ne le passionnerons que s'il a conscience d'imiter cet adulte qu'il voudrait être, donc s'il emprunte au monde des grands ses buts, mais aussi ses méthodes et même ses dénominations.

Au demeurant, nous faisons de la classe

un groupement social ; hétérogène parce que nous y appliquons la division du travail, cohérent parce qu'y règne la solidarité organique ; en vue de la vie du groupe, nous mettons en œuvre, solidairement, tous les moyens que le groupe peut nous offrir.

Jean VIAL,
Instituteur.

Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles

Pendant les grandes vacances de 1938, le Centre international des Ecoles Nouvelles avait organisé, à Bruxelles, un « séminaire » sous la présidence de M. Kees Boeke, en vue de mettre au point une série de problèmes d'ordre pratique, parmi lesquels celui de la préparation des maîtres.

Les participants furent unanimes à proclamer qu'il était indispensable d'instituer une initiation méthodique à l'intention des professeurs qui désirent se spécialiser dans l'application des principes de l'éducation nouvelle. Ils furent unanimes aussi à décider que cette formation devait être fondée essentiellement sur une activité personnelle assez étendue, en même temps que sur des études consacrées à la psychologie de l'enfant.

Il fut donc décidé de créer un Cours international de perfectionnement pour les maîtres qui se destinent à pratiquer l'éducation nouvelle. Voici les modalités qui furent adoptées :

1° Pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire, les candidats doivent assister et participer à l'activité d'une école nouvelle, dûment agréée par le Centre international ;

2° Le troisième trimestre sera consacré à deux ou trois stages dans d'autres écoles nouvelles, également agréées par le Centre international ;

3° Pendant ces diverses périodes d'initiation pratique, les candidats doivent suivre des cours de psychologie de l'enfant, ainsi que des leçons ou conférences se rapportant à l'éducation nouvelle ;

4° Mensuellement, les candidats doivent faire un rapport au Comité international sur le travail qu'ils ont accompli, sur les observations qu'ils ont faites, sur les cours et conférences qu'ils ont suivis ; ils doivent résumer brièvement ceux-ci ;

5° A la fin de la période de stage, les candidats doivent présenter une thèse, dont le sujet, choisi par les intéressés, aura été agréé par le Centre.

Un diplôme ou certificat, constatant cette préparation pédagogique supplémentaire, pourra être délivré par le Centre aux candidats qui auront complètement satisfait à ce programme.

Les éléments d'appréciation du Comité exécutif comporteront l'examen des comptes rendus mensuels des candidats et de la thèse qu'ils présenteront, ainsi qu'un rapport demandé par le Centre aux directions des écoles nouvelles où les intéressés auront accompli leur stage principal et leurs stages accessoires.

Les candidats pourront être soumis à des épreuves complémentaires organisées par le Comité exécutif.

En principe, pour être admis à la candidature à ce diplôme ou certificat, il faudra posséder un titre constatant des études antérieures scientifiques et pédagogiques d'un niveau suffisant.

Toutefois, ceux qui ne possèderaient pas semblable titre pourraient être acceptés comme candidats après avoir satisfait, devant un jury désigné par le Comité exécutif central, à un examen de maturité permettant de juger si les intéressés possèdent des aptitudes intellectuelles et une suffisante clarté des problèmes d'éducation pour faire utilement des stages pédagogiques.

On a objecté à juste titre au programme établi tout d'abord, que beaucoup d'écoles nouvelles ne se trouvent pas dans de grandes villes universitaires, et que les candidats qui y feront leur stage n'y rencontreront pas la possibilité de suivre des cours de psychologie, de psychogénèse, de pédologie et de pédagogie progressive.

Il a donc été admis que ces cours pour-

raient être suivis en dehors de la période des stages, ou bien que les candidats pourraient y substituer l'étude des matières requises dans une série d'ouvrages à déterminer sous le contrôle du Comité exécutif.

Enfin, les dirigeants du Centre international des écoles nouvelles ont été unanimes à considérer qu'ils ne pourraient diriger et contrôler des stages et des études accomplis à des distances souvent longues et dans des langues diverses.

Ils ont donc décidé de provoquer la création de Comités nationaux, qui, sous le patronage de la Ligue internationale d'Éducation nouvelle, et sous la direction du Centre international des Écoles nouvelles, organiseront et surveilleront le travail pratique et l'initiation théorique des candidats.

Le Comité exécutif central est présidé par M. Kees Boeke, directeur de l'École nouvelle « De Werkplaats », à Bilthoven, aux Pays-

Bas. Nous avons la conviction que l'œuvre entreprise sous sa direction aura une influence heureuse — et d'ailleurs nécessaire — non seulement sur la propagation de la pédagogie progressive, mais encore et surtout sur la coordination et l'harmonie des efforts qui s'accomplissent actuellement dans le monde entier pour la réalisation de notre idéal éducatif. Cette préparation spéciale n'est pas réservée et n'est pas exclusivement utile à ceux qui enseignent ou se destinent à enseigner dans les écoles nouvelles ; elle est accessible et convient aussi à ceux qui désirent s'inspirer des principes de l'éducation progressive dans le cadre ordinaire de l'enseignement. Et ce n'est pas le moins précieux des services que peut rendre l'œuvre entreprise par le Centre international.

NICOLAS SMELTEN.

Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

(Extraits)

Congrès de Paris

Le programme provisoire du Congrès européen de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, qui aura lieu à Paris du 3 au 10 août, a déjà été envoyé aux secrétaires des Sections et Groupes. Nous espérons vivement qu'ils le feront connaître à tous les membres qui pourraient venir en Europe cet été. En ce moment de tensions et de crises périodiques entre les Nations, des organisations comme la nôtre doivent tenir ferme les liens internationaux qu'ils ont forgés en des jours plus tranquilles. Le prochain congrès doit être une réunion familiale de la Ligue plutôt qu'une série de réunions publiques, et la présence de représentants d'autant de sections et de groupes que possible est par conséquent importante. Nous nous trouvons en présence des difficultés les plus sérieuses qu'ait jamais rencontrées notre mouvement et nous devons nous faire une idée nette du rôle que les éducateurs doivent jouer pour mettre l'idéal démocratique effectivement en pratique.

Les enfants espagnols

Le travail de l'Office international pour l'Enfance continue. Le plan qu'il avait dressé pour l'établissement de « Cités d'enfants »

est maintenant hors de question, mais la faim et la misère des enfants espagnols n'ont pas cessé avec la cessation des hostilités. L'Office entreprit immédiatement la tâche difficile d'adapter son organisation aux nouvelles conditions. Le problème principal était d'obtenir que son aide pût atteindre tous ceux qui en avaient besoin et non pas seulement ceux qui avaient l'approbation du nouveau régime.

M. Zilliacus, président de la Ligue, fit partie de la délégation internationale qui accompagna les deux derniers bateaux de vivres envoyés à la zone centrale. Les délégués débarquèrent à Valence la veille de la reddition de Madrid. Dans son rapport, M. Zilliacus décrit la distribution rapide et efficace des 500 tonnes de nourriture qu'ils avaient apportées. Ceci fut rendu possible par le fait que l'organisation avait continué de fonctionner sans interruption malgré le coup d'État de Casado. La délégation parvint également à sauver plusieurs centaines de vies en embarquant des personnes en danger de mort sur des bateaux qui les conduisirent en lieu sûr.

Ces deux problèmes — celui de procurer de la nourriture aux enfants en Espagne et celui de venir en aide aux centaines de milliers de réfugiés espagnols, parmi lesquels

il y a 70.000 enfants — sont la préoccupation constante de l'Office international. Il faut améliorer l'installation de ces réfugiés. Les camps français manquent encore de bien des choses indispensables : lits, vêtements ; la nourriture, les médicaments, le savon ne sont pas en quantité suffisante ; le matériel pour l'éducation des enfants fait défaut.

Nous avons si souvent fait appel à la générosité de nos membres pour les enfants d'Espagne (et aussi de Chine, où les besoins sont toujours criants) et ils ont répondu si généralement à cet appel que nous hésitons à le renouveler. Cependant, nous sommes obligés d'attirer l'attention sur une situation qui persiste spécialement parce qu'il existe une organisation en laquelle nous pouvons avoir une absolue confiance : « J'approuve chaleureusement, écrit M. Zilliacus, les efforts déjà accomplis par notre Office et son organisation sœur, le Comité de Coordination pour l'aide aux réfugiés. J'espère que nos amis de tous les pays contribueront généralement à ce travail. »

Nouvelles des membres

M. Paul Geheb. — Le 16 avril, l'Ecole d'Humanité a ouvert sa nouvelle maison au Château de Greng, près du lac de Morat (Fribourg, Suisse). Le discours d'inauguration fut prononcé par le D^r Adolphe Ferrière. Nous souhaitons à Paul Geheb et à son école beaucoup de succès dans leur nouveau et splendide cadre.

D^r U. S. Gheba. — Comme nous l'avons annoncé dans notre numéro de juillet 1937, le D^r Gheba est retourné aux Indes après une période d'études psychologiques à Londres, muni de plans pour développer les consultations pédagogiques aux Indes. Il a inauguré à Delhi une de ces consultations, qui a maintenant deux années d'un travail appréciable derrière elle. Pour les détails, nous renvoyons nos lecteurs à la rubrique des Indes de ce bulletin.

Senor Lazurraga qui éditait notre Revue espagnole « *Revista de Pedagogia* », a été nommé Professeur de Pédagogie à l'Université nationale de Tucuman, en Argentine. Il espère reprendre la publication d'une revue d'Education en Argentine. Nos meilleurs vœux l'accompagnent ainsi que sa famille.

M^{me} Nemes qui est depuis de longues années l'âme de notre Ligue hongroise, réside pour le moment en Suisse. Notre revue hongroise, « *A Jövő Utján* », continue à paraître sous la direction du D^r Maria Balogh.

M. F. L. Redeker, secrétaire du P. E. A. (Section américaine de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle) espère pouvoir être présent à la réunion de Paris. Il

s'occupera à cette occasion du Congrès qui aura lieu en U. S. A. en 1940. Il espère grouper une cinquantaine de pionniers de l'Education pour les inviter à assister l'année prochaine au Congrès américain.

Elisabeth Rotten (Membre du Comité exécutif de la Ligue) prendra part au Cours d'Eté de l'Ecole internationale pour la Paix, au château de Greng, Lac de Morat, Fribourg (Suisse), du 1^{er} au 12 août. Le sujet du cours de cette année sera « Vers de nouvelles conceptions psychologiques et sociales ».

Senora Sola de Sellares, qui fut secrétaire de notre Groupe à Barcelone, est maintenant réfugiée en France. Pendant près de deux ans, avant l'insurrection militaire de juillet 1936, elle a été présidente de l'« Assistance enfantine », organisation qui s'occupait du bien-être des enfants, spécialement des enfants malades. Dès le début de la guerre, l'organisation s'occupa de la création de colonies et de foyers pour les enfants des réfugiés, où ceux-ci pourraient être préparés à jouer un rôle utile dans la reconstruction de leur Patrie. M^{me} Sola de Sellares est maintenant chargée des colonies d'enfants espagnols installés en France et soutenues par des patrons américains et anglais. L'œuvre qu'elle dirige offre encore une autre occasion pour ceux qui désirent aider les enfants espagnols. Chaque enfant, dans ces colonies, coûte 35 shillings par mois. L'adresse de l'organisation est : Assistance enfantine, avenue de la République, Biarritz (B.-P.) (France).

Sections

ANGLETERRE. — En dépit de la tension internationale, la Section est en progrès constant et exécute méthodiquement son programme. Des groupes locaux viennent d'être fondés à Chesterfield, Ealing, Reading, Wolverton (Bucks) et Great Yarmouth. Le groupe de Chesterfield, qui a étudié la Liberté à l'Ecole, a fait trois rapports, sur « La Responsabilité et le self-Gouvernement », « La Discipline » et « L'arithmétique dans les écoles élémentaires ».

Le groupe d'Ealing a fait une étude sur « Les Ecoles pour la Démocratie, leur construction et leur outillage ». La question a été répartie entre trois commissions, qui ont étudié l'histoire de l'instruction publique à Ealing, les conditions dans les vieilles écoles et dans les écoles modernes d'après guerre. Les trois rapports sont publiés par trois nouvelles commissions étudiant les écoles maternelles, les écoles primaires et les écoles post-primaires.

Le groupe de Reading a choisi les sujets

d'étude suivants : « Les caractéristiques nécessaires aux citoyens responsables d'une démocratie », et : « De quelle manière l'éducation à Reading prépare-t-elle les jeunes à jouer leur rôle de citoyens d'une démocratie ? » Des sommaires des rapports établis par des groupes locaux paraissent mainte-

nant avec régularité dans le bulletin trimestriel de la section. Le secrétaire enverra des exemplaires des rapports originaux, sur demande.

Le Congrès annuel se tiendra à Swanwick, du 20 au 22 octobre. Le thème en sera « L'Education dans la crise mondiale ».

Chronique française

Encore la taylorisation de l'instruction.

Ceci fait suite à une partie de notre chronique de février dernier (pages 55, 56, 57 et 58).

« Article important dont nous aimerions à voir se préciser prochainement la partie constructive » écrit G. Elliot, dans l'*Ecole Nouvelle* (avril-mai 1939).

Nous ne donnerons pas tout à fait satisfaction à Elliot, puisque nous ne reviendrons pas aujourd'hui sur la taylorisation de l'étude de l'orthographe, mais nous tiendrons compte de son désir du précis et du constructif.

Nous ne suivrons pas ainsi les conseils que nous donnait Ferrière au début de notre collaboration à *Pour l'Ere Nouvelle*. Ferrière pensait en effet que *Pour l'Ere Nouvelle* étant une revue d'éducation devait laisser à d'autres organes pédagogiques les questions pratiques d'enseignement.

Mais nous avons écrit dans notre chronique de février que, si les amis de l'*Ecole Nouvelle* négligent la recherche du rendement « ils risqueront une réaction pédagogique fatale à leur idéal ». Ce risque paraît se préciser, les examens du Certificat d'Etudes primaires ont, depuis, renforcé nos craintes (1). De nombreux échecs ont été attribués à la réforme Jean Zay. De ci, de là, on entend : « L'Ecole nouvelle a du plomb dans l'aile ». Et, parce que les théoriciens de l'Education nouvelle ne se sont pas suffisamment attachés aux détails de la pratique scolaire il est de mode d'opposer leurs théories à cette pratique.

Freinet ne mérite certes pas cette critique mais les idées qu'il expose dans son article « Education et mécanisme » (*Educateur prolétarien*, juin 1939) appellent des réserves. Il s'y agit de l'enseignement du calcul. Sur ce point les pédagogues d'Education nouvelle sont divisés. D'un côté : M^{me} Montessori — en partie tout au moins —, Wash-

burne et Freinet, qui a fait adapter et éditer en fiches les livres de Winnetka ; de l'autre côté Dewey et Decroly.

Duthil, dans un article de l'*Ecole Libératrice*, après avoir indiqué qu'à Winnetka l'étude des problèmes vient après l'étude de la pratique des opérations, écrivait : « C'est ici que s'ouvre entre éducateurs une discussion : les uns voudraient que soient d'abord présentées aux enfants les situations familiales impliquant des problèmes, problèmes qui ne peuvent être résolus sans la connaissance des opérations arithmétiques, qu'il faudra donc étudier, les autres, dont Washburne, veulent que les situations susdites ne soient présentées que comme couronnement des exercices y préparant. »

Employant un autre langage, nous pouvons dire : les uns, disciples de l'Américain Dewey, veulent d'abord *motiver* l'étude de la pratique des opérations, les autres font précéder l'étude du *sens* de l'étude de la pratique.

Là ne se borne pas l'opposition. Freinet écrit : « Nous séparons tout ce qui est mécanisme et ne demande pour être acquis aucune compréhension. L'exercice y suffit : suite des nombres, additions, soustractions, multiplications, divisions, règles principales de calcul, géométrie, algèbre, tout ce qu'on appelle parfois mathématiques pures, c'est-à-dire comme en dehors des contingences, permanentes et éternelles ». Et d'un numéro de l'*Ecole Nouvelle*, consacré à la méthode de calcul employée à Winnetka, nous extrayons :

« Il commence l'étude de la division. Il consulte un livre et trouve une simple explication en langage qu'il peut comprendre. L'explication le conduit un pas seulement en avant. Elle lui montre comment il peut calculer par écrit ce qu'il a su faire par un calcul mental intuitif. Elle donne plusieurs exemples bien développés. Charles recouvre chacun d'entre-eux avec un morceau de papier et essaie de les calculer lui-même. Alors il compare son travail avec le travail qui est dans le livre. Après un ou deux échecs,

(1) Toutes réserves faites sur la valeur de contrôle du C. E. P. (Note de la rédaction).

il attrape le « truc » et prend la page des exercices ».

L'explication, dont il s'agit au début de cette citation, est l'explication d'un « truc » non la justification d'un procédé. Pour nous en convaincre, ouvrons le sixième livret de Winnetka, les enfants vont commencer l'étude des multiplications dont le multiplicateur a deux chiffres.

Voici l'ordre des premiers échelons :

1^{er} échelon : Multiplication du type 21×13 .
Il n'y a pas de retenue.

2^e échelon : Multiplication du type 76×35 .
Il y a une retenue.

3^e échelon : Multiplication du type 70×35 .
Un zéro est placé à la fin du multiplicande.

4^e échelon : Multiplication du type 32×20 .
Le multiplicateur est terminé par un zéro.

En France ce 4^e échelon serait le premier, ce qui permet d'essayer de faire comprendre la pratique en expliquant que 13 fois 21, c'est 3 fois 21, plus 10 fois 21 ; que 35 fois 76 c'est 5 fois 76, plus 30 fois 76 ; etc.

Les partisans du mécanisme d'abord et des mécanismes acquis sans compréhension ont leurs raisons.

Freinet écrit : « C'est là (en calcul) que la comparaison avec la bicyclette et l'auto est totale et sans réserve... »

...vous ne demandez pas à l'enfant de vous faire des commissions tant qu'il ne sait pas monter à vélo ; il y aurait trop de risques de chutes... Mais quand il a acquis l'automatisme, alors oui, il utilise le mécanisme pour les fins que vous lui indiquerez.

L'opération est le véhicule, il faut en être le maître, automatiquement, avant de prétendre atteindre un but intelligent et nécessaire ».

Quoi qu'en pense Freinet, la comparaison n'est pas totale et appelle des réserves. Dans le premier cas il y a acquisition d'un mécanisme et utilisation de ce mécanisme ; dans le second cas une autre acquisition est nécessaire pour que le mécanisme soit utilisable par l'intelligence : il ne suffit pas de savoir comment additionner, soustraire, multiplier ou diviser, il faut encore savoir quand on doit employer l'une ou l'autre de ces opérations. Dans le premier cas, les exercices ne peuvent être facilités par des explications théoriques ; dans le second cas, comprendre peut aider à apprendre. Enfin comme le fait observer Dewey : « Pour qu'une technique puisse être mise au service de l'intelligence, il faut qu'elle ait été acquise avec l'aide de l'intelligence. »

Il est d'autres raisons encore. Duthil nous signale la suivante : « la plupart des

erreurs commises par les élèves dans les problèmes sont des erreurs d'opérations ». Commencer par l'étude de la pratique, c'est commencer par l'étude des difficultés les plus fréquentes. C'est aussi aller du plus fréquent au plus rare que d'étudier la pratique des multiplications du 4^e échelon après celle des trois premiers.

C'est enfin aller du plus facile au plus difficile. Un pédagogue russe, V. Emenof a constaté que : « Dans la multiplication, des fautes se produisent très souvent lorsque l'un des facteurs est un nombre avec des zéros au milieu ou à la fin » et nous trouvons semblable constatation dans les bulletins de la Société Binet.

Le problème que pose l'opposition de la méthode logique qu'on s'efforce d'employer en France, à la méthode pratique, résolument utilisée à Winnetka, a été nettement posé par Alina Szeminska dans un « Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique » :

« Si le pédagogue voit dans l'enseignement de l'arithmétique un moyen de culture de la pensée et qu'il veuille habituer les esprits de ses élèves à raisonner d'une façon rigoureuse et à développer leur sens critique, il est obligé d'établir le programme en rapport avec l'évolution normale de la pensée enfantine.

On peut aussi... Ne plus avoir la prétention de faire comprendre, mais simplement faire apprendre. Autrement dit, chercher des méthodes, mnémotechniques, pour que l'enfant puisse enregistrer, d'une façon tout automatique, les techniques des opérations. Ne plus troubler l'esprit de l'enfant par des explications qu'il est incapable de comprendre, mais sacrifier le temps nécessaire à bien fixer les mécanismes ».

Il est évident que A. Szeminska est favorable à la seconde méthode — celle en usage à Winnetka. La raison en est qu'elle a constaté que « la compréhension de certains problèmes et principes arithmétiques fait appel à un raisonnement dont l'enfant n'est pas encore capable... du fait de la particularité de son raisonnement ».

Mais de ce que les enfants ne peuvent tout comprendre, comme nous, faut-il conclure qu'ils ne peuvent rien comprendre, à leur façon, et que cette compréhension là est inutile à la formation de leur esprit et à l'apprentissage de la pratique des opérations ?

Faisons maintenant entendre le son de cloche de quelques partisans de la compréhension.

« Dans un livre scolaire destiné aux en-

fants de 7 à 9 ans, on peut voir le mécanisme de la soustraction avec retenue décrit, mais non expliqué ; l'auteur a même spécifié en note qu'il ne lui « semble pas nécessaire de faire comprendre à ce degré que la différence entre deux nombres reste la même si l'on ajoute une même grandeur à ces nombres ». Cette façon d'agir nous semble erronée ; d'abord la mémorisation est plus difficile lorsqu'elle est purement mécanique et que la compréhension ne la contient pas ; l'enfant hésite, ne sait pas où il faut ajouter ce « 1 de retenue », s'embrouille ; et, conséquence plus grave encore, on ébranle la conviction, qu'il nous paraît essentiel d'enraciner dès le début chez l'enfant, que tout dans le *calcul est clair, sûr, logique* » : C. Zuber-Monod et H. Mieg (Education, sept.-oct. 1938).

Écoutons maintenant la voix d'une petite fille de huit ans pour laquelle l'heure du calcul était devenue un véritable supplice. A M^{me} Dumesnil-Huchet qui l'interroge, elle avoue : « Quand je fais bien une opération, c'est le hasard, parce que j'imité ce qu'on faisait à l'école ; je mets les chiffres à la place où ils se trouvaient au tableau noir. Dans une soustraction, par exemple, j'ai remarqué qu'on ajoute une retenue au chiffre supérieur et une autre au chiffre inférieur qui se trouve sur le côté, alors je le fais. Pour la multiplication c'est la même chose ; j'imité, mais je ne sais pas pourquoi je fais cela. Alors, quand j'oublie d'imité, je fais n'importe quoi, je n'y comprends rien ». (La Nouvelle Education, février 1929).

Voici, à présent, les doléances d'un spécialiste : « Quand on compare cette attitude des grands élèves à celle qu'ils avaient étant tout petits, lorsque leur intelligence s'éveillait, à l'âge où le mot « pourquoi » revenait sans cesse dans leur conversation comme le leit-motiv d'une symphonie, on ne peut pas ne pas être frappé du changement qui s'est produit dans leur esprit. En entrant à l'école ils voulaient tout comprendre, leur esprit critique ne demandait qu'à prendre son essor ; vers la fin de leurs études, au contraire, ils renoncent aisément à comprendre ; leur esprit s'est atrophié. Et alors une grave question se pose : celle de la responsabilité de ce changement, déplorable à tous points de vue.

Me cantonnant strictement dans ma spécialité, j'ai examiné le cycle de l'enseignement mathématique et j'ai pu constater qu'en maintes occasions cet enseignement, tel qu'il est actuellement pratiqué, contribue à endormir l'esprit critique des élèves plutôt qu'à l'exciter. Et, fait particulièrement grave, c'est dans le premier enseignement du calcul que l'on rencontre la première cause

d'étonnement de l'esprit critique ». Fl. Leroy, Professeur de mathématiques spéciales (Education, mars 1931).

« L'origine du mal, écrit plus loin Fl. Leroy, s'aperçoit aisément : c'est la trop grande complexité des mécanismes des opérations, complexité provenant de leur trop grande perfection, d'une trop minutieuse mise au point ».

Tel était aussi, en 1909, l'avis de Boorda. Quelques lignes extraites de l'article « De l'abus des règles dans l'enseignement des Mathématiques élémentaires » vont permettre de saisir la pensée de ce pédagogue révolutionnaire : « Le malheur est que les procédés de l'arithmétique, comme tout le reste, sont présentés à l'enfant sous leur forme achevée... « le fait est que l'enfant qui connaît trop tôt la division sous sa forme parfaite se laisse vivement impressionner par l'extérieur de l'opération. Par exemple (je l'ai constaté souvent) il ne saura pas diviser à la manière des Anglais qui placent le diviseur à la gauche du dividende... « la règle trop tôt connue ne permet à l'écolier que de cacher son ignorance véritable. Trop tôt connue la formule est abêtissante. Habitués dès le premier jour aux procédés rapides inventés par les autres, la plupart des citoyens éclairés de notre époque sont incapables, quand leur mémoire a une défaillance, d'employer ces moyens rudimentaires qu'imaginent spontanément ceux à qui l'on n'a rien appris. Si la question présente les embarras, ce n'est pas qu'elle soit difficile : leur seul souci est de ne pouvoir se rappeler la règle précieuse qu'appliquait autrefois leur bon maître ». *L'Ecole Renouée*, 6 mars 1909).

Mais, si l'on veut faire comprendre aux enfants le mécanisme des opérations, n'en faudra-t-il pas trop retarder l'étude ? G. Richard, en sa *Pédagogie expérimentale*, écrit : « Sans doute il faut graduer le savoir et les exercices, mais l'on enseignerait bien peu de chose si l'on s'imposait l'obligation de ne jamais présenter à la pensée de l'enfant que des connaissances aisées à comprendre et à assimiler. » Le désaccord ne tient-il pas surtout dans la diversité des appréciations sur les possibilités pratiques de compréhension des enfants !

Peut-on faire comprendre aux enfants les mécanismes des opérations écrites, afin de les mieux faire apprendre ? Comment ?

Fl. Leroy écrit : « Nous devons chercher le remède dans une simplification de ces mécanismes en sacrifiant quelque peu, au besoin, leur concision. Et par ailleurs, pour

qu'ils soient accessibles au raisonnement de l'enfant, il est indispensable qu'ils soient calqués sur l'opération concrète que l'enfant effectuerait de lui-même sur ses bâchettes.

Remarquons que Leroy propose trois moyens et non deux :

1° Une modification de l'écriture habituelle qui sera souvent une complication ;

2° La concrétisation des opérations ;

3° Une modification dans la manière de calculer et la présentation écrite calquée sur l'opération concrète (c'est pour cette raison que Leroy, rejetant la soustraction avec retenue, emploie le procédé de l'emprunt).

Après avoir constaté que « toute explication échouait », M^{me} Dumesnil-Huchet écrit : « ... J'eus alors l'idée de *construire chaque opération* à l'aide des cubes Camecasse. Je fis ainsi moi-même la découverte qu'une opération est *montable* et *démontable* comme une pièce de mécanique. Je *montai* donc l'opération devant l'enfant, puis la *démontai*, invitant mon élève à en faire autant. Le mystère des retenues dans les soustractions et celui des échelles de produits dans la multiplication s'éclairèrent peu à peu jusqu'à la parfaite clarté. »

De leur côté C. Zuber-Monod et A. Mig affirmèrent : « Avec la méthode que nous proposons, peu d'explications verbales sont nécessaires ; toutes les opérations faites mentalement pour le calcul écrit sont réalisées *dans le même ordre*, avec des perles et leur enchaînement est rendu *évident*. Il est seulement recommandable de faire faire à l'enfant toute la suite des exercices décrits, car il est utile que l'enfant saisisse la progression logique des opérations et soit bien familiarisé avec l'équivalence : 1 dizaine = 10 unités. » Le matériel employé par ces deux pédagogues se compose de baguettes droites, fixées sur des socles en pâte à modeler, assez fines pour qu'on puisse y embrocher des perles : vertes pour les unités, jaunes pour les dizaines.

Constatons leur souci d'ordre, d'enchaînement logique, d'enseignement progressif et lent. Elles écrivent par exemple : « Lorsque l'enfant est *tout à fait à son aise* avec les additions avec retenue, d'une part, et les soustractions sans retenue, d'autre part... on aborde enfin la soustraction avec retenue... ». Ce n'est pas nous qui soulignons : « *Tout à fait à son aise.* »

Remarquons cette finale : « Que l'enfant... soit bien familiarisé avec l'équivalence : 1 dizaine = 10 unités. » (Leurs opérations ne dépassent pas la centaine.) Semenof, après avoir relevé certaines fautes fréquentes, écrit : « De telles fautes proviennent principalement d'une mauvaise étude de la numé-

ration. Beaucoup d'instituteurs considèrent cette branche de travail comme étant de peu de valeur et ennuyeuse ; ils se dépêchent de passer aux opérations. Le résultat, c'est la faiblesse des élèves dans la pratique du calcul. Non seulement il est nécessaire de travailler soigneusement la numération, mais en outre, il faut tourner l'attention des enfants d'une façon suffisamment fréquente sur la formation des nombres qui font l'objet des opérations arithmétiques, de même que sur les exercices de décomposition des nombres ». Dans l'ouvrage d'A. Szeminska, que nous avons cité, nous relevons aussi : « Il nous était impossible pourtant de lui faire comprendre le sens de cette technique, car elle se montrait incapable de comprendre les rapports entre les unités, dizaines et centaines. »

Comprendre, pour le jeune enfant, ce n'est pas raisonner, profiter des explications verbales, aussi nous voyons le peu de place accordé à de telles explications par les pédagogues que nous avons cités.

Comprendre, c'est voir et faire, agir et prendre conscience des résultats de l'action. Avant d'avoir l'intelligence des rapports il faut que l'enfant ait eu un support concret, puis que l'imagination du support ait suppléé à l'emploi de ce support. C'est dans le domaine de la perception que se développe d'abord l'intelligence enfantine. Comprendre la numération décimale, c'est employer un matériel décimal.

Dans une « Contribution à l'enseignement de la numération » S. Roller nous présente un matériel simple et peu coûteux : « Dans du papier de journal, faire couper au massicot, par un relieur, des carrés de 10 centimètres x 10 centimètres.

Ce dm² constituera l'unité.

10 unités attachées par une agrafe ordinaire constituent la dizaine.

10 dizaines réunies par un « élastique » constituent la centaine (Educateur, 10 septembre 1938).

Comme 10 centaines pressées auraient à peu près le volume d'un dm³, Roller représente concrètement le mille par un dm³ en bois.

Je crois qu'on peut classer ainsi les divers matériels employés :

I. Matériels concrets :

1° Conventionnellement décimal : a) bâchettes et fagots de dizaine, etc. ; b) papiers et liasses de papiers (dizaine, etc.)

2° Décimal : Initiateur Camecasse (un bâton complet comprend une dizaine de cubes, en un sens le matériel et auto-correcteur.

II. Matériel symbolique de Zuber-Monod et Mieig :

La dizaine n'est pas figurée par 10 unités-perles, mais par une seule perle de couleur différente — nos monnaies présentent aussi ce caractère symbolique. Il existe d'autres matériels symboliques dont celui de M^{lle} Alessandrini connu en Italie. Cette dernière écrit : « Le symbolisme a sa valeur, non parce qu'il permet la réduction d'un matériel encombrant, mais comme passage du cycle de l'observation, riche en éléments perceptibles, à un autre cycle plus élevé » (*Pour l'Ère Nouvelle*, septembre-octobre 1927).

Il n'est pas tout à fait exact de dire qu'avec les jeunes enfants notre enseignement doit être concret, en réalité il doit partir du concret pour aboutir à l'abstrait, et si un matériel tout à fait concret convient le mieux dans un cours préparatoire, il y a avantage, dès qu'on le peut, au cours élémentaire, à lui substituer un matériel symbolique à mi-chemin entre le concret et l'abstrait.

A défaut de matériel symbolique, on peut employer une représentation symbolique des nombres, moins abstraite que la représentation chiffrée, par exemple :

$$\begin{array}{c} \text{H H I I I} \\ \text{pour } 2 \quad 3 \end{array}$$

Plus tard, l'imagination de ces supports préparera le passage à l'intelligence des rapports, nécessaire à la compréhension des calculs.

Afin de faciliter la compréhension du mécanisme de l'opération écrite maints auteurs ont proposé des modifications de l'écriture habituelle, qui sont des complications provisoires que l'on abandonne lentement en échelonnant les difficultés.

Soit, par exemple, 57×24 .

$$\begin{array}{r} \text{1}^{\text{er}} \text{ échelon} \quad \begin{array}{r} \text{a) } 57 \\ \times 4 \\ \hline 228 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{b) } 57 \\ \times 20 \\ \hline 1140 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{c) } 228 \\ + 1140 \\ \hline 1368 \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{2}^{\text{e}} \text{ échelon} \quad \begin{array}{r} 57 \\ \times 4 \\ \hline 228 \\ \times 20 \\ \hline 1140 \\ \hline 1368 \end{array} \end{array}$$

3^e échelon. Ne différenciant du précédent que par l'écriture :

$$\begin{array}{r} 57 \\ \times 24 \end{array}$$

4^e échelon. Différenciant du 3^e par la disparition du zéro du 2^e produit partiel.

Nous avons donné de tels exemples de simplification voici quelques années dans un cours de l'École libératrice.

Jusqu'ici il ne s'est agi que de modifications d'écriture, mais on peut aussi, comme nous l'avons indiqué, modifier la manière de calculer et rechercher celle qui peut le mieux faire comprendre la transcription écrite de l'opération. De ceci nous allons donner un seul exemple mais cet exemple suffira pour montrer la difficulté et la complexité que soulève le problème du faire comprendre appliqué à la transcription écrite des opérations.

Dans la quatrième semaine d'un cours de l'École libératrice, nous écrivions : « ... Il faut que l'opération écrite soit la transcription de l'opération concrète et oblige l'enfant à prendre conscience de ce qu'il a fait concrètement. Il en résulte deux conséquences : 1^o la soustraction avec retenue, par compensation, est à rejeter de l'enseignement aux enfants du cours élémentaire, avec lesquels il faut employer la soustraction par emprunt... »

Si nous procédons par emprunt, rien de plus facile en effet que de faire comprendre une soustraction telle que : $64 - 28$ en ôtant, réellement, 8 unités des 14 unités formées par la réunion d'une dizaine décomposée et des 4 unités du plus grand nombre, puis 2 dizaines (bâtonnets Camecasse ou fagot de bûchettes, etc.) des 6-1, soit 5 dizaines restantes.

Tout au contraire, le procédé habituel par retenue, compensation, nous paraissait difficile à faire comprendre aux jeunes enfants. Sans doute le principe : la différence... peut-il être compris par eux mais ceci ne suffit pas pour qu'ils comprennent vraiment que pour ôter 28 de 64 il faut ajouter à 64, qui est déjà plus grand que 28, puis ajouter ensuite à 28. Goumy écrit : « ... Le mécanisme graphique de la soustraction avec retenue ne correspond à aucune réalité ; il n'est qu'un artifice. » (*L'Arithmétique et la Géométrie à l'École primaire*, p. 48.)

Cependant, s'il est aisé de faire comprendre la pratique de la soustraction par emprunt en la concrétisant, on n'aboutit ainsi qu'à faire acquérir aux enfants une mauvaise technique du calcul écrit. Non seulement elle est inutilisable dans les divisions simplifiées, comme le signale Goumy, mais encore le Bⁱⁿ Binet fait observer que la méthode par compensation « montre un avantage marqué au point de vue de la correction et de la rapidité ». Washburne note que l'emploi de la retenue « mène à des résultats plus exacts » et Groscurin donne les raisons de cette supériorité (*Méthodologie de l'Arithmétique*, page 56).

Il faudrait donc trouver le bon moyen

de faire comprendre aux jeunes enfants, en la concrétisant, la pratique de la soustraction avec retenue.

C. Zuber-Monod et H. Mieg s'y essaient avec leurs perles et obtient 28 de 73 sans formuler le principe. A notre avis leur réussite est fort imparfaite et la part de l'artificiel reste trop importante.

S. Roller nous met sur la voie : Pour calculer la différence entre les nombres 73 et 38 il réalise concrètement ces deux nombres, l'un en face de l'autre, avec son matériel de papier. « Considérant, écrit-il, la colonne des unités : 3, 8. Le grand terme doit toujours être plus grand que le petit terme. Ce grand terme ne vaut pas 3 comme on pourrait le croire, il vaut davantage... il vaut 13. Combien d'unités faut-il ajouter à 8 pour retrouver 13 ? » J'arrête là ma citation, elle suffit à montrer que Roller emploie, assez maladroitement d'ailleurs, le procédé de soustraction par addition.

Je dis qu'il l'emploie assez maladroitement parce qu'il le fait sans l'échelonnement indispensable à la compréhension. Imaginez en effet le problème : « J'avais 73 noisettes, j'en ai donné 38, combien m'en reste-t-il ? »

Pour que les enfants trouvent la réponse en utilisant le mode de calcul employé par Roller il faut qu'ils aient préalablement compris que ce qui me reste est égal à ce qu'il me faudrait ajouter à 38 pour obtenir 73. Il faudrait aussi que les enfants aient compris que pour calculer la différence de deux nombres on peut calculer ce qu'il faut ajouter au plus petit pour obtenir le plus grand.

R. Paillas, qui rappelait et recommandait ce procédé de calcul par addition dans *l'Emancipation de la Loire-Inférieure*, voici quelques années, avait senti cette nécessité et faisait précéder ces soustractions d'une démonstration : « Un élève déchire un morceau d'une feuille de cahier qu'il avait dans la main. Le morceau qui reste, ajouté à la partie enlevée, donne évidemment la feuille entière tenue précédemment. » Cette démonstration ne suffit pas. On n'aborde la soustraction avec retenue qu'au cours élémentaire, or c'est dès les cours préparatoire que l'on doit faire comprendre aux enfants intuitivement, à la suite de multiples exercices, de multiples constatations, qu'une même soustraction peut servir à calculer un reste, un excès, une différence, ce qu'il faut ajouter à un nombre pour en obtenir un plus grand. Au point de vue sens, la soustraction est une opération complexe, il convient donc de l'aborder en

échelonnant sans hâte cette étude des sens faute de quoi on n'en pourra faire comprendre ni le sens ni la forme.

Au cours élémentaire aussi il faudra échelonner les difficultés. Exemple :

1° Une retenue qui ne s'ajoute pas : un chiffre significatif est ôté de 0.

$$\begin{array}{r} \text{a) } \begin{array}{r} 7 \\ + 23 \\ \hline \end{array} \quad \text{b) } \begin{array}{r} 7 \\ + \\ \hline \end{array} \quad \text{c) } \begin{array}{r} 30 \\ - 7 \\ \hline \end{array} \\ \qquad \qquad \qquad 30 \end{array}$$

On a : a) fait l'addition manuelle et par écrit.

b) effacé le 2^e terme de l'addition écrite. « Pourquoi n'y a-t-il pas de (bâchettes ou cubes, ou...) isolées dans 30 ?

On a réuni 7 (bâchettes ou...) avec d'autres bâchettes (?) et fait un fagot de 10.

Combien a-t-on ajouté à 7 pour faire 10 ? etc.

c) Calculé comme en a ou en b pour trouver le reste de la soustraction.

2° Une retenue qui ne s'ajoute pas : un chiffre significatif est ôté d'un chiffre significatif.

$$\begin{array}{r} \text{a) } \begin{array}{r} 9 \\ + 36 \\ \hline \end{array} \quad \text{b) } \begin{array}{r} 9 \\ + \\ \hline \end{array} \quad \text{c) } \begin{array}{r} 45 \\ - 9 \\ \hline \end{array} \\ \qquad \qquad \qquad 45 \end{array}$$

3° Une retenue qui s'ajoute.

$$\begin{array}{r} \text{a, b, c) } 40; \text{ a, b, c) } 46 \\ \qquad \qquad \qquad - 27 \qquad \qquad \qquad - 19 \end{array}$$

4°, 5°, etc.

Bien que le procédé de soustraction par addition ne présente pas tous les avantages que lui attribuait Paillas il est employé par les comptables parce que le plus rapide et le plus sûr et nous sommes heureux qu'il soit ainsi possible de le faire comprendre aux élèves de l'école primaire.

La pédagogie française d'hier s'efforçait de faire comprendre pour faire apprendre mais elle le faisait maladroitement, oubliant la complexité du sens et des difficultés pratiques.

La pédagogie américaine de Washburne, en s'attachant à l'étude de ces difficultés pratiques et en les échelonnant a été une réaction utile, mais a commis une autre erreur, en faisant de l'enfant un élève qui imite sans savoir le pourquoi de sa pratique.

Notre pédagogie d'aujourd'hui doit s'ef-

forcer d'allier le faire comprendre de l'une au faire apprendre de l'autre. Il n'y a pas antinomie, comme semble le croire A. Sze-minska, il y a seulement des difficultés qui ne pourront être surmontées que si l'on

tient vraiment compte de la mentalité enfantine. Il faut tayloriser l'enseignement pour la culture et par la culture.

E. DELAUNAY.

Information du Bureau International d'Éducation

Éducation rurale en Angleterre

Collèges villageois

Nombre de pays attachent aujourd'hui une très grande importance à l'éducation donnée dans les campagnes, le petit campagnard ayant été si longtemps désavantagé par rapport au petit citadin. En Angleterre les collèges villageois du comté de Cambridge suscitent un vif intérêt. Le Rapport Hadow, de 1926, recommandait que les grands élèves fussent réunis en groupements plus nombreux que la petite école rurale où les ressources éducatives sont forcément assez restreintes. Ces recommandations ont eu pour résultat la création dans les campagnes d'écoles primaires supérieures munies d'installations et d'ateliers permettant l'enseignement pratique ménager, le travail du bois, l'enseignement des travaux manuels et d'art appliqué, celui des sciences rurales. Dans le comté de Cambridge — comme le souligne un rapport récent de M. H. Tomlinson, directeur du Collège villageois de Linton — les autorités scolaires locales « ont saisi l'occasion de franchir une nouvelle étape. Les plans des collèges ont été établis en vue de l'accomplissement d'une double tâche : le collège est un centre communal qui abrite — le jour — une école primaire supérieure, tandis que — le soir — il est le foyer de la vie culturelle, sociale et récréative de la population adulte des environs. De nos jours l'organisation des loisirs des adultes est regardée comme une des fonctions essentielles du centre communal. La salle de fêtes, la bibliothèque, les ateliers ont donc des dimensions et un ameublement à la taille des adultes ; la salle de réunions et la salle de conférences leur sont exclusivement réservées ».

Le premier des collèges villageois s'ouvrit à Sawston en 1928, le deuxième à Botlisham et le troisième à Linton en 1937, un quatrième est prévu à Histon. Les trois collèges qui fonctionnent déjà sont des constructions belles et harmonieuses, dans un cadre de beauté naturelle.

Ils ont un mobilier et un outillage très complets. La grande salle est admirablement adaptée aux fêtes et aux représentations dramatiques. Ils possèdent un laboratoire scientifique, divers ateliers, une section ménagère avec cuisine, une salle de couture. Les terrains de jeux sont assez vastes pour servir de centre d'athlétisme à tout le voisinage. Ces collèges facilitent les Cours d'Extension universitaire en leur fournissant un cadre approprié et tout l'outillage nécessaire. Les districts ruraux où la jeunesse trouve ainsi à s'occuper et à se distraire peuvent espérer ne pas voir l'exode des membres les plus intelligents et les plus entreprenants de leur jeunesse. Toutes les salles sont claires et gaies et celles qui servent aux cours les plus importants sont installées de façon à recevoir tout le soleil possible. Le repas de midi est servi dans la grande salle pour la somme de 2 1/2 pence par personne.

L'école primaire supérieure rurale a naturellement une orientation agricole, aussi le jardin scolaire joue-t-il un grand rôle : on y cultive des légumes pour la cantine scolaire ; le jardin d'agrément, pourvu d'une serre pour les semis, permet les travaux pratiques d'horticulture. Grâce à la corrélation étroite qui existe entre le travail des garçons au laboratoire scientifique et leur travail en plein air, une relation vivante s'établit entre les aspects théoriques et pratiques des problèmes d'agriculture et d'horticulture. La gamme des arts et métiers enseignés est étendue : reliure, tissage, gravure sur linoléum, dessin industriel élémentaire, etc. En outre, les garçons font des travaux de menuiserie. Les filles apprennent la couture, la cuisine, le blanchissage et tous les travaux ménagers. L'enseignement scientifique qu'elles reçoivent est en corrélation directe avec la tenue du ménage. Les cours de musique et d'art dramatique sont très suivis. Garçons et filles font de la culture physique tous les jours.

Pour la population adulte, il existe une

société de musique, une société dramatique, un club ménager, des soirées de danses populaires, des cours de culture physique, de coupe et confection, de menuiserie, des conférences d'Extension universitaire, etc. Un bureau local de placement des élèves fonctionne au collège.

(Information reçue de M. H. Morris, secrétaire, Comité de l'Education du comté de Cambridge.)

Préparation des maitres pour les districts ruraux

— L'Université de Reading, qui possédait déjà une Faculté d'Agriculture très prospère, vient de se lancer dans une voie nouvelle. Son Département de l'Education a créé un cours spécial pour l'Enseignement des Sciences rurales, comprenant des conférences sur les aspects généraux de l'éducation à la campagne, des visites à des écoles rurales, des stages dans ces écoles et l'enseignement pratique de l'horticulture et des travaux manuels. Elle espère y ajouter bientôt l'élevage du bétail.

— Le Collège de Cülham, école normale d'instituteurs dépendant de l'Eglise anglicane, situé près de Nuneham, dans le comté d'Oxford, s'est récemment agrandi. En plus des cours usuels des écoles normales, il a pris une orientation nettement rurale. La biologie, l'histoire locale, la géographie, les mathématiques et l'arpentage sont enseignés en fonction de l'agriculture ; pour les travaux pratiques, les agriculteurs et les horti-

culteurs du voisinage prêtent volontiers leur collaboration.

Le Collège de Culham possède un vaste domaine qui fournit des matériaux pour le laboratoire et où se font les observations météorologiques, les travaux pratiques de biologie et l'étude de la nature ; les jardins fournissent des travaux de jardinage, de tout genre.

Après avoir obtenu le Certificat d'aptitude à l'enseignement, les étudiants particulièrement doués pour l'enseignement du jardinage et de la biologie peuvent passer au collège une troisième année. Les candidats à ce cours doivent être agrégés du *Board of Education* et le groupe d'étudiants est, à dessein, peu nombreux. Leur programme comprend des travaux de laboratoire, des travaux de science générale étudiée du point de vue rural ; des travaux d'horticulture en fonction du jardin scolaire ; la fabrication de claies, de ruches, d'appentis, de barrières, de poulaillers. Outre les travaux pratiques exécutés dans les jardins du collège, l'apiculture, l'élevage de volailles, de lapins et de porcs, les étudiants de troisième année font des visites à des fermes et des laiteries modèles, à des cultures maraichères, et à une école d'horticulture. La lutte contre les insectes nuisibles et les parasites, ainsi que la science du sol ne sont pas négligées.

En 1938, avec l'approbation active du *Board of Education*, il a été créé un cours de perfectionnement de trois semaines traitant des mêmes matières que le cours de troisième année.

A travers les revues

Instruction civique et actualités

L'École bernoise, que rédige à Delémont (Jura bernois) le D^r René Baumgartner, publie, dans son n^o 4 du 22 avril 1939, un article suggestif sur la valeur des actualités dans l'instruction civique. On a fait en Suisse, en 1938, une expérience consistant en examens pédagogiques de recrues militaires. L'expert en chef, M. K. Bürki, a présenté sur cet essai un rapport détaillé. Découpons-y les passages suivants :

On se plaint du manque d'intérêt des jeunes gens à l'égard de la chose publique. On prétend que les jeunes ne lisent point de journaux, les journaux sportifs exceptés. Mais demandons-nous donc une fois si nous faisons tout ce qu'il faut pour que s'améliore cette situation et si nous le faisons avec assez d'adresse. Beaucoup de jeunes gens n'ont

jamais ou presque jamais entendu parler, soit à l'école soit à l'école complémentaire, de problèmes d'actualité politique et économique. Et l'on s'étonne qu'ils ne s'y intéressent pas d'eux-mêmes ! L'école ne leur a pas aidé, dans la mesure où elle le pouvait, à comprendre ce qui se passait autour d'eux, tout près d'eux et dans le monde. Depuis Pestalozzi, voire depuis bien plus longtemps déjà, on sait que l'homme prend le plus d'intérêt aux choses dont il a lui-même pénétré le sens, qu'il a, si l'on peut dire, *vécues intérieurement*, et que ce sont elles qui façonnent son esprit et par elles qu'il acquiert de solides connaissances.

Il appartient à l'école de guider l'élève dans la bonne voie et de faire ce que Pestalozzi a fait avec les enfants à Stans : *Il s'est entretenu avec eux de la chose publique et*

des événements contemporains. Le sujet de ces entretiens, il est vrai, doit être choisi avec beaucoup de soin et traité avec infiniment de tact. C'est là, abstraction faite de la personnalité de l'instituteur, un élément très important de succès du maître qui donne l'instruction civique.

L'enseignement dans nos écoles et nos écoles complémentaires ne comporte encore trop souvent que des définitions, qui laissent l'élève absolument indifférent. « L'enseignement en instruction civique doit porter sur le présent. C'est par la synthèse de ses observations et de ses expériences personnelles et non par l'analyse théorique que l'élève doit arriver à la connaissance des rapports qui se manifestent dans la vie économique et celle de l'Etat. Les actualités économiques et politiques doivent être le point de départ de l'enseignement. » (Plan d'études pour l'instruction civique dans les écoles complémentaires commerciales et les écoles professionnelles du canton de St-Gall.)

L'élaboration scientifique des manuels scolaires

Dans le *Journal scolaire* de Chambéry (Savoie) René Duthil, professeur à l'École normale de Nancy, étudie (dans 9 numéros : 4, 9, 11, 17, 18, 21, 24, 27 et 30 de l'année 1938-1939) « L'élaboration scientifique des manuels scolaires. Théorie et exemples. »

Les Américains, selon Jean Prévost, savent collaborer. Le travail par équipes est, chez eux, une réalité quotidienne, dans tous les domaines. Chez nous, non. On a toutes les peines du monde à obtenir la coopération d'autrui, en quelque matière que ce soit. René Duthil souligne le fait et nous conduit à Los Angeles, afin de nous montrer comment une série de commissions y a tenté de procéder systématiquement et objectivement à l'élaboration d'un manuel scolaire adapté aux capacités mentales des différents âges, en ce qui concerne le vocabulaire, les nombres, les illustrations, le format, le papier, les caractères, sans oublier... la qualification des auteurs à désigner pour ce travail de rédaction. On en vint, par cette étude préalable, à préciser quels devaient être l'organisation d'un manuel, sa présentation, sa valeur psychologique et pédagogique, l'art de provoquer l'intérêt, la facilité de la recherche. Un travail de ce genre a pour effet d'habituer les maîtres à une activité d'équipe, de provoquer la lecture de quantité de livres de pédagogie, de faire comprendre aux éditeurs sur quelle base ils peuvent apprécier un ouvrage, d'habituer enfin les maîtres à procéder scientifiquement,

Dans sa 2^e partie : « Des exemples », R. Duthil nous présente « The Oxford English Course » qui a pour but de faire connaître aux jeunes Anglais l'Empire britannique ; un manuel de calcul pour Ecoles nouvelles des Etats-Unis ; l'ouvrage intitulé « Common science » de Carleton W. Washburne, où l'on a examiné : l'attention à fixer, l'intérêt à éveiller et à satisfaire, la raison à satisfaire, le contrôle et la révision.

La troisième et dernière partie résume l'Enquête du B. I. E. qui a porté sur l'élaboration, l'utilisation et le choix des manuels d'enseignement, et à laquelle 45 Etats ont répondu. Dans sa conclusion, l'auteur déplore aussi bien l'absolutisme qui règne en certains cas en matière de choix de manuels que l'anarchie qui fleurit trop souvent — sans parler de l'incompétence psychologique et pédagogique de certains auteurs de manuels !

Ad. F.

Paul PLOTKE, psycho-pédagogue, *Courage*, Feuilles de psychologie adlérienne, 2, rue Blainville, Paris, 5^e, 5 cahiers de 16 pages, fr. 20, en France. Fr. 30, à l'étranger.

La psychologie d'Alfred ADLER (1871-1937) est encore trop peu connue en France. Elle rend pourtant d'immenses services dans tous les pays où l'on établit des services d'orientation pédagogique pour parents et enfants. Car les enfants se présentent souvent à nous spontanément. Et combien de parents, en présence d'un cas difficile, ne savent pas s'en tirer ! Ajoutons, pour les pays où les Ecoles normales n'enseignent pas encore la psychologie adlérienne : combien de maîtres se trouvent aux prises avec des enfants dont ils ne viennent pas à bout !

C'est pour combler cette lacune que M. Paul Plotke a ouvert un bureau de consultations orales ou par correspondance et a lancé sa petite revue : *Courage*. Polygraphiée en 1938, cette revue sera imprimée dès 1939. Nous la recommandons très chaleureusement à nos lecteurs. Ceux d'entre eux qui ont entendu Alfred Adler à notre congrès de Locarno en 1937, ceux qui ont lu ici même l'intéressant article de M. Paul Plotke sur l'éducation musicale (juillet 1938) n'hésiteront pas à lire et à répandre cette publication, modeste encore, mais dont la portée, pour le bien de la jeune génération, pourrait être incomparable.

Alfred Adler propose des moyens extrêmement simples : considérer l'enfant comme une totalité chez qui chaque action et réaction agit sur le tout et le tout sur chaque partie, préférer l'optimisme, orienter les puissances constructives vers l'avenir, vers

un avenir meilleur, favoriser ainsi les compensations apportées aux faiblesses de l'organisme ou du caractère, associer l'enfant au devenir de la collectivité proche ou humaine, l'amener à se rendre utile au bien de tous et à mériter ainsi l'estime. Les moyens négatifs vont à fin contraire du but. Ils conduisent à la méséstime de soi, au découragement, à la névrose. Combien de défauts, si répandus que nous finissons par ne plus les remarquer — tout en continuant à en souffrir — sont dus à un camouflage,

à une « surcompensation » illégitime de ce complexe d'infériorité ! L'enfant gâté est la première victime des erreurs qu'il commet et que des parents ignorants ont suscitées... A ces parents je recommande les mots d'ordre brefs et simples de M^{me} Alice Friedmann, reproduits dans les numéros 4 (p. 40) et 6 (p. 58) 1938 de *Courage*. Toutes les personnes qui s'intéressent au bien de l'enfance se doivent de connaître cette publication et d'en méditer les enseignements.

Ad. F.

Nouvelles diverses

Une Bibliothèque enfantine à Lausanne

En janvier dernier a été créée à Lausanne une Association pour donner suite au vœu de l'Institut international de Psychologie bibliologique de voir établir dans ses locaux une Bibliothèque enfantine modèle. La femme du Directeur des Ecoles de la Ville en est la présidente. La bibliothécaire est une élève et disciple du D^r N. Roubakine. Les organisateurs s'inspirent de « l'Heure Joyeuse » de Paris et d'autres institutions similaires. L'opuscule publié à cette occasion s'ouvre par un appel aux amis de l'Enfance.

« Nos enfants savent-ils lire ? Savent-ils choisir leurs lectures ? Savent-ils faire contribuer leurs lectures à l'enrichissement de leur esprit. » Certes, il ne suffit pas de lire, il faut vivre : vivre, d'une vie riche et pleine, d'où rayonnent beauté, vérité, amour et esprit de justice. Mais précisément celui qui a beaucoup lu, s'il a lu avec discernement et intelligence, saura voir loin dans le passé et loin dans l'avenir. Disons mieux : il saura voir gens et choses de haut.

« Les sympathies et les antipathies du jeune lecteur sont en outre un moyen excellent pour faire connaître aux adultes — parents et maîtres — ses instincts, tendances et intérêts fondamentaux. L'adolescent lui-même forme et forge son caractère au feu de ses sympathies et de ses antipathies. Et quand il s'est déclaré pour le bien et la vérité, quand il a marqué sa répulsion à l'égard du traitre ou du menteur, il ne veut pas se dédire : il se sent lié. Lié à un bel idéal de vie. Et ce bien a un nom : c'est la liberté, la vraie, la seule qui ne soit pas esclavage des caprices.

« Est-il vrai que la radio, le cinéma, l'abus du sport constituent pour la lecture intelligente une menace sérieuse ? On l'a affirmé.

Les conséquences peuvent en être graves. Faute d'esprit critique — dans le bon sens du terme, — l'adolescent se laissera enrégimenter par les mouvements d'opinion actuels qui s'entredéchirent. Il ne dominera pas la situation. Les dictatures ont su utiliser à leur profit le manque de culture intelligente des masses. Elles ont si bien compris d'où venait pour elles le danger, qu'elles ont interdit certaines lectures, celles qui, précisément, menaçaient d'éclairer l'opinion. »

L'opuscule rappelle que dans les pays — Australie, Etats-Unis, etc. — où l'on a établi des bibliothèques enfantines complétées par des ateliers de bricolage, d'arts manuels d'art dramatique (comme il est question d'en établir à Lausanne au fur et à mesure des ressources), ou note une diminution nette de la délinquance infantile. Prévenir, ici encore, vaut mieux que guérir.

La Bibliothèque enfantine de Lausanne est établie au plain-pied d'une ancienne villa, 1, chaussée de Mon Repos, tout près du parc de ce nom — où se trouve le Palais fédéral de Justice — et pourtant tout près de l'Ecole normale, de l'Ecole secondaire de jeunes filles, du Collège classique, du Collège scientifique et de plusieurs écoles primaires. Elle a reçu des autorités scolaires de la ville, des inspecteurs et des instituteurs l'accueil le plus cordial. Le Directeur du Secrétariat vaudois de l'Enfance — affilié à *Pro Juventute* — est l'un des cinq membres du Comité de direction.

Ad. F.

Inauguration de l'Ecole d'Humanité

Le 16 avril a été inaugurée l'Ecole d'Humanité de M. Paul Geheeb et M^{me} Elisabeth Huguenin, dans sa nouvelle résidence du château de Greng, près de Moral, dans le canton de Fribourg. Ce château, construit

en 1690 par la famille de Pourtalès, se trouve entre le lac de Morat et les collines boisées qui s'étendent au sud-est. Une célèbre station lacustre se trouve à deux pas ; lorsque les eaux sont basses on peut circuler entre les pilotis préhistoriques. Le château, vaste maison patricienne, se dresse sous de grands arbres. Chapelle romane avec reliefs et vitraux, larges corridors à boiseries de chêne sculpté, escaliers monumentaux dans les deux ailes latérales qui s'avancent du côté du parc, vaste salle empire avec médaillons, lustres et colonnes pleines, on ne peut rêver séjour plus beau pour une Ecole nouvelle. Car une vie simple de travail et d'efforts joyeux peut aussi bien se dérouler dans des locaux où s'étalait le luxe des temps passés. Et jamais la beauté du cadre ne nuira à la recherche intégrale de la vérité.

M. Geheeb a ouvert la cérémonie — à laquelle assistaient plusieurs autorités : deux juges du Tribunal fédéral de Justice et des fonctionnaires fédéraux venus de Berne, en tout une centaine de personnes — par un rappel de son idéal constant : préparer l'homme et la femme de l'avenir. Un élève a lu le récit fait par le poète Rilke de sa visite à la Samskola de Gotenburg en Suède. M. Ad. Ferrière a montré les liens qui unissent l'humanisme et le personnelisme. (Un résumé de son allocution a paru dans *l'Éducateur* de Genève, n° 19, du 13 mai). Les discours furent coupés de beaux morceaux de musique : piano et chant. Cérémonie émouvante dans sa simplicité.

Puisse l'Ecole d'Humanité retrouver, dans sa nouvelle résidence, l'harmonie intérieure qu'elle avait connue du temps, déjà lointain, de l'Odenwald. F.

Un hommage au D^r Decroly

Il y a eu à la Louvière (Belgique) une « Semaine D^r O. Decroly » qui a donné lieu à une publication (10 fr. B., J. Gorain, 11, place Malgrétout, à La Louvière).

La *Revue pédagogique* de Bruxelles, n° 6, mars 1939, en donne un bref compte rendu. On souligne que, « biologiste et psychologue, le D^r Decroly n'entend pas créer, mais guider le développement harmonique de l'enfant en tenant compte de la psychogénèse... L'action de l'éducation doit être justifiée par le besoin de connaître de l'enfant, éveillé par ses intérêts...

L'école active répond aux besoins de formation harmonieuse et complète de l'individu... Sans doute faut-il que l'éducation soit le fruit d'un effort, mais que cet effort soit attrayant pour être productif. La curiosité réelle foncière... L'éducateur a pour principe: obéir à la nature. » C'est là ce que le *Plan*

d'Etudes belge tente de réaliser. On a eu le courage de « renverser la vapeur » d'« opérer une conversion radicale. » — « L'ennui a disparu des classes... L'enfant est entraîné à l'observation et, partout, au respect de la vérité. La morale... se manifeste dans les faits. Toutes les expressions... remplissent cette fonction naturelle de l'extériorisation de l'être. » C'est là le vrai moyen de « développer des individualités fortes qui puissent résister aux assauts des tendances dictatoriales, que soient capables de lutter et même de se sacrifier. »

Mme Decroly a remercié les organisateurs. Elle a souligné le fait que celui qui « fut notre Maître à tous », selon le mot de Mme Charlotte Bühler, eut des vues profondes, non seulement sur la psychologie du petit enfant — qui fut sa plus grande passion — mais aussi sur certaines particularités : l'enfant menteur, les instituteurs de défense, l'intérêt, l'école rénovée. « Tout comportement humain le passionnait, de l'enfant à l'adulte : la psychologie de l'adolescent, les surloués, les mieux doués, l'orientation professionnelle », etc. Artiste, il maniait l'archet. Il dessinait. Un enfant a dit de lui : « Le D^r Decroly est le médecin des gens, des bêtes et des choses. »

Cours de vacances de l'école Freinet à Vence (Alpes-Maritimes)

Du 30 juillet au 6 août

Comme les années précédentes, C. Freinet organise à son école à Vence, un cours de vacances d'une semaine, destiné aux éducateurs qui désirent s'initier aux techniques nouvelles dont la Coopérative de l'Enseignement Laïc a été en France l'initiatrice.

Ce cours sera tout à la fois théorique et pratique. Les journées débutent par des démonstrations pratiques avec les enfants. Deux conférences seront faites journalièrement par E. et C. Freinet.

La soirée, de 21 heures à 24 heures, est consacrée à la discussion.

Un journal de l'école est rédigé, illustré, imprimé, photocopié.

Droit d'inscription : 50 francs

Ménages : 75 francs.

Des arrangements intéressants pour les jeunes (vie à l'Auberge de Jeunesse de l'Ecole, camping, alimentation communautaire) peuvent être prévus pour ceux qui se feront inscrire au plus tôt.

Ecrire à l'Ecole Freinet, Vence (Alpes-Maritimes).

Vient de paraître

LES ACTIVITÉS DIRIGÉES

Introduction, par M. SORRE, Directeur Ens. 1^{er} degré. — **Les textes officiels**, par G. PUGIBET, Inspecteur Académie Adjoint au Directeur de l'Ens. — **L'esprit qui a inspiré les A. D.**, par L. DUMAS, Directeur d'Ecole, Membre du Conseil Sup. de l'I. P. — **Les A. D. ont-elles des précurseurs ?** par E. FLAYOL, Secrétaire G^{re} du Groupe Français d'éducation nouvelle. — **Les fondements psychologiques des A.D.**, par E.-A. CARROI, Professeur agrégée. — **L'expérience dans l'enseignement du 2^e degré**, par H. BOURGOIN, Inspecteur général.

METHODES ET MOYENS. — **L'équipe et la combinaison d'équipes**, par J. VIAL, Instituteur. — **Le travail individuel**, par A. FABRE, Docteur ès-sciences, Inspecteur Primaire. — **L'école à classe unique**, par L. VEREL, Inspecteur Primaire. — **Bibliothèques**, par M. SEILLIER, Instituteur. — **Promenades, excursions, visites**, par E. LEROY, Inspecteur Primaire, et M. CARNIAUX, Directeur d'Ecole. — **L'imprimerie**, par C. FREINET. — **L'aide matérielle**, par M. BALLOT, Inspecteur Primaire. — **Quelques difficultés rencontrées en milieux ruraux**, par L. VERNAY, Inspecteur Primaire.

TYPES D'ACTIVITÉS DIRIGÉES. — ...**d'ordre scientifique**, par G. CONDEVAUX, Inspecteur Primaire, Détaché au Ministère. — ...**d'ordre technique**, par H. LUC, Directeur G^e de l'Ens. technique. — ...**d'ordre historique et géographique**, par A. WEILER, Professeur de Lycée. — ...**d'ordre folklorique**, par A. VARAGNAC, Conservateur-adjoint du Musée national des Arts et traditions populaires. — ...**d'ordre littéraire**, par M. BOUVIER, Directeur d'Ecole Normale. — ...**d'ordre théâtral**, par M.-L. SOUSTRE, Inspectrice Primaire. — ...**d'ordre esthétique**, par P. BELVES, Professeur de Lycée. — ...**d'ordre musical**, par M. OLEON, Inspecteur primaire.

QUELQUES EXEMPLES DE RÉALISATIONS PRATIQUES. — **Les petits.** — **Les Activités dirigées dans les écoles de filles.** — **Le découpage du bois.** — **Le travail du fil de fer.** — **Reliure et cartonnage.** — **La gravure du linoléum.** — **La décoration du bois.** — **La tapisserie.** — **Modèles réduits d'avions.** — **L'électricité.** — **La météorologie.** — **La réalisation des plans en relief.** — **Les activités dirigées au jardin.** — **Comment créer et faire prospérer une société scolaire forestière, etc...**

Ce cahier commence la deuxième série des **CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE pour l'enseignement du premier degré.**

Étant donné son importance (196 pages grand in-8, 16 × 25) il forme un numéro double 7-8. Le cahier : 18 francs.

Éditions BOURRELIÉ & C^{ie}

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

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

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

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

Fabrication de Jeux Educatifs
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Educatifs Descoedres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gânes sont interchangeablees 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^e)

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

CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'enseignement du premier degré

Vient de paraître :

— LES ACTIVITÉS DIRIGÉES. (Voir table page 185.)

En préparation :

- L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, présenté par F. Joliot-Curie, dirigé par A. Goumy, Inspecteur général.
- Le CHANT ET LA MUSIQUE, dirigé par H. Bourgoïn, Inspecteur général.
- L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE, dirigé par A. Châtelet, Directeur de l'enseignement du second degré.
- LA LANGUE FRANÇAISE, dirigé par Th. Rosset, ancien Directeur de l'enseignement primaire.

Abonnement aux « Cahiers de Pédagogie Moderne », 2 ^e Série	42 francs
Le numéro des C.P.M., 12 francs. Sauf « Les Activités dirigées », numéro double	18 francs
La 1 ^{re} série de 6 cahiers	56 francs

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 »
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.* Bruxelles, Misch et Thron, 1913 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
- L'esprit latin et l'esprit germanique.* Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
- Les Églises éthériques et la méthode moderniste.* Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
- Transformation d'école.* Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'autonomie des Ecoles.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 33 »
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1912 Fr. 5 »
- L'efficacité spontanée chez l'enfant.* Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'éducation dans la famille.* 1^{er} éd. : Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
- L'école active.* Genève, Editions Forum, n^o éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
- L'hygiène dans les Ecoles nouvelles.* Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Aube de l'École servine en Italie,* monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel.* Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.* Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles, Lamerlin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 22 »
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.* Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Editions Forum, n^o éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
- L'Avenir de la Psychologie génétique.* Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 22 50
- L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître.* Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 »
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 »
- Caractérologie typocosmique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 8 »
- L'Adolescence et l'École active.* Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1931 Fr. 2 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère.* Annales de l'enfance Fr. 3 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple.* Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 »
- Alimentation et Nutrition.* Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
- Cultiver l'Énergie.* Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.