

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE

Numéro spécial consacré à l'Éducation Nouvelle en France

AVANT-PROPOS

I. Questions générales.

PIERON : *La notion d'aptitude, son rôle dans l'éducation.*

DUTHIL : *Les applications pédagogiques de la méthode des tests.*

II. Éducation nouvelle et méthodes d'enseignement.

BEZARD : *Le latin.* — BIGOT : *Le français.* — MARTIN : *Les sciences.*

STROHL : *L'éducation physique.*

III. Dans les écoles françaises.

CARROI (*Lycée*). — FLAYOL (*École normale*). — *Un groupe de professeurs*

(*École supérieure*). — FREINET, CATTIER, COUSINET (*École primaire*). —

BARDOT (*École maternelle*). — DEBRAY (*Anormaux*).

“ Pour l'Ère Nouvelle ” est la revue des pionniers de l'éducation

8^{me} Année.

JUILLET-AOUT 1929

N^o 49

Prix de ce Numéro : en France, 6 fr. français ; à l'étranger, 2 fr. or

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GENERAL :

New Education Fellowship. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

Directeurs : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr Karl WILKER, Kohlgraben bei Vacha (Rhôn), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I.

BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE. M. Ad. FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre). Dr KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA. M. Armando HAMEL, Casilla 548, Valparaiso.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA. M. LORENZO LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLT, Schaepmanlaan, 11, Amersfoort.

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE. M. G. LOMBARDO RADICE, 2a, Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr José REZZANO, 3159, Humberto 1, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPIILOR (Pour le Cœur des Enfants). M. J. NISPEANU, Strada Manu Banta 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. Mlle Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVÉ SKOLY, Dr Otokar CHLUP, Siroteci ul., 7, Brno.

YOUgoslavIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Beograd.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnus par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité international.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Dans les autres pays : 5 fr. français, 1 fr. suisse ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Tous les abonnements sont d'une année entière et partent de janvier.

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

Chèque postal suisse : FERRIERE, Vevey, Il b 189

(Prix réduits sur demande)

Avant-Propos

L'éducation est un art qui implique une philosophie directrice et s'appuie sur une technique. Les directives philosophiques qui restent souvent implicites expriment un idéal collectif. Il y a un certain idéal commun dans notre civilisation actuelle ; mais il existe des divergences plus ou moins notables d'un pays à un autre, d'un groupe social à un autre.

Dans l'enseignement public français cet idéal, élaboré par les philosophes du XVIII^e siècle, et répondant à l'esprit démocratique qui s'est exprimé dans les principes de 1789, est stable. Il faut que tous les enfants acquièrent la pratique de ces instruments de pensée sociale, permettant les échanges intellectuels, la lecture, l'écriture et le calcul, qu'ils possèdent un certain bagage commun de connaissances, qu'ils atteignent un niveau plus ou moins élevé de culture, leur permettant de jouir dans une mesure plus ou moins complète, des conquêtes de la civilisation, artistiques, littéraires et scientifiques, de développer les capacités de réflexion personnelle, de jugement et de critique, tout en éprouvant les sentiments généraux qui assurent une suffisante communauté mentale, un accord moral caractéristique du « citoyen » et enfin qu'ils subissent une préparation professionnelle plus ou moins spécialisée leur donnant le moyen de tenir dans l'organisation sociale une place où ils rendront le maximum de services à la collectivité.

Cet idéal, qui vise à la fois au développement de l'individualité et au progrès collectif, qui cherche à faire de l'enfant, par l'éducation, sans privilège de naissance, un homme cultivé, d'esprit libre, un citoyen

soucieux de fraternelle solidarité, un travailleur capable, on ne peut dire qu'il soit toujours pleinement réalisé. Et, si l'on ne rencontre pas trop d'opposition sur les principes, on peut trouver des divergences dans la valeur attribuée à telle ou telle des directives qu'implique cet idéal nécessairement complexe. Mais on peut négliger ces divergences. Il reste à se préoccuper de la réalisation de l'idéal. Ici intervient l'art de l'éducateur.

De même que nous avons eu en France, de bonne heure, un idéal hardiment et clairement conçu, nous avons eu de tout temps des éducateurs admirables, pleins de foi et de talent, obtenant des résultats merveilleux. Et, en fait, les enfants qui ont été formés dans nos écoles publiques, qui ont fréquenté assiduellement les classes primaires, les jeunes gens sortant de nos lycées ont souvent reçu une éducation qui n'est vraiment pas trop éloignée de l'idéal prescrit. Il reste, toutefois encore beaucoup à faire, car ce qui laisse le plus à désirer en France, c'est la technique éducative.

Certes, un éducateur de génie réussira mieux dans sa tâche, sans aucun appui technique, qu'un éducateur médiocre, sans caractère, parfaitement formé aux ressources de la technique la plus sûre.

La foi et l'intuition de l'artiste font des miracles, comme ceux que l'on admire dans l'œuvre d'un Bakulé. Mais il faut compter que les éducateurs doivent être nombreux et qu'on ne peut exiger d'eux tous qu'ils aient du génie, ni même du talent hors pair. Dès lors la préparation technique joue un rôle capital. Or, nos administrations routinières ont eu trop peu le souci de développer

comme il le faudrait, une technique pédagogique d'esprit vraiment moderne ; les efforts d'un Paul Lapie n'ont cependant pas été négligeables. Et notre administration peu plastique a un avantage, c'est qu'elle garde les positions conquises, à la différence de telle ou telle administration de pays neufs, où l'on fait plus facilement et plus vite des révolutions heureuses, mais où des réactions regrettables viennent souvent tout défaire, quand on change un président, un ministre ou un préfet.

La technique moderne doit s'appuyer sur une connaissance plus précise de l'enfant, du développement de l'esprit et de la structure sociale, elle doit surtout s'appuyer sur l'expérience, qui seule donne la sécurité scientifique et rejeter les conceptions à priori dont notre pédagogie vit encore.

Cet effort technique apparaît très bien dans l'intéressant ensemble d'études réunies ici ; études générales comme celle qui concerne la notion d'aptitude en éducation et qui représente une conférence que j'ai été appelé à faire dans un milieu d'instituteurs, ou celle du vaillant pionnier qu'est M. Duthil sur la méthode des tests, défendue contre d'injustes attaques ; études plus particulières comme celles qui concernent le rôle éducatif général du latin, ou les méthodes concrètes et vivantes d'enseignement du français et des sciences ; études liées à des organisations scolaires enfin, lycées, écoles normales, écoles primaires élémentaires et supérieures, écoles maternelles, écoles d'anormaux et enfin études consacrées à cet instrument admirable d'éducation qu'est la coopération scolaire. Et certes, on ne rend pas toujours suffisamment justice aux initiatives venues de France. L'organisation des coopératives telle que l'a réalisée, dans la Charente-Inférieure, cet apôtre qu'est M. Profit, susciterait notre admiration et attirerait nos visites, si seulement elle se trouvait dans un pays qui ne fût pas le nôtre.

On va chercher en Amérique des méthodes de tests reprises d'après des initiatives françaises ; car c'est en France que Binet a élaboré la mesure du niveau mental et l'échelle Binet-Simon n'a pris valeur en France que revenue d'outre-Atlantique ; et la technique

que j'ai publiée avec Ed. Toulouse en 1911 a servi davantage aux éducateurs étrangers qu'à ceux de France.

On ne peut oublier le nom de Seguin en matière d'éducation d'anormaux, et à une époque déjà lointaine, nos premières écoles maternelles ont été fort intelligemment organisées par Mme Kergomard.

En dehors de celles qui figurent dans les études ci-après, il faut signaler l'œuvre de la Société Alfred Binet, dirigée par Th. Simon, dont le président fondateur, Ferdinand Buisson est encore là ; l'activité de la Société Pédagogique que préside avec tant de dévouement l'admirable savant qu'est Langevin, la préoccupation efficace du Syndicat national des Instituteurs et de ses dirigeants Glay et Lapiere en particulier, préoccupation qui se traduit entre tant, dans une participation toujours grandissante aux travaux de la Section de pédagogie de l'Association française pour l'avancement des sciences, réunissant ses Congrès annuels dans les principales villes de France.

Les Universités ne laissent pas de participer au mouvement avec Lyon, avec Montpellier où s'exerce l'activité solide de M. Marcel Foucault, avec Paris, avec le laboratoire de psycho-biologie de l'enfant que dirige H. Wallon, sans compter les efforts médico-pédagogiques de la Ligue d'Hygiène mentale du service de psychologie d'Ed. Toulouse et du service spécialisé de G. Heuyer.

On peut, dans ces conditions, envisager avec optimisme l'avenir en France pour l'Éducation nouvelle, modelée sur les exigences d'une technique qui se développe enfin suivant les principes rigoureux de la science expérimentale et utilisant pleinement les ressources en hommes et en femmes, d'intelligence, de caractère, de foi qui ne manquent pas dans les rangs de nos éducateurs.

Que cet ensemble de travaux soit considéré comme un hommage aux actifs protagonistes du mouvement international en faveur de l'éducation nouvelle, comme une preuve de volonté de faire triompher l'esprit nouveau.

Henri PIERON,
Professeur à la Sorbonne.

QUESTIONS GÉNÉRALES

La notion d'aptitude en éducation

Il ne me semble pas que, d'une façon générale, nos systèmes d'éducation aient, jusqu'ici, fait à l'aptitude une place réellement satisfaisante. Il y a une cause à cela, une double cause même :

Une cause théorique d'abord. Il est certain que l'on désire que, dans un pays, dans un milieu donné, il y ait une certaine unification des hommes qui doivent vivre ensemble, qui doivent être des concitoyens ; par conséquent, il faut que l'éducation leur donne une certaine formation homogène et qu'elle réalise un certain type d'hommes. C'est le but théorique. Il est soutenable, il y a certainement là quelque chose de vrai, appelant peut-être des réserves.

Mais il y a une raison pratique qui est arrivée à dominer et qui est une conséquence des vues théoriques initiales. On a institué, à la fin des scolarités, des examens, et on a pensé qu'il fallait, pour contrôler justement cette éducation générale, un système qui permit de se rendre compte des résultats de cette éducation : on a donc institué des examens ; et dès lors le moyen de contrôle qu'était l'examen tend à devenir un but et l'éducation tend à consister à préparer aux examens. Or, pour réussir aux examens, d'après notre système général, il faut présenter une certaine réussite moyenne, une moyenne suffisante, et, par conséquent, ceux qui réussissent très bien sont ceux qui, par exemple, sont moyens partout, qui dans toutes les épreuves arrivent à la moyenne ; il n'est pas besoin pour eux d'être supérieurs nulle part ; s'ils sont suffisants partout, ils réussissent, et, dès lors, quand on a devant soi des enfants et que l'on remarque qu'ils ont des dispositions qui leur permettent de réussir particulièrement bien dans une direction, dans une branche, on juge que, de ce côté-là, il n'y a aucun effort à faire parce qu'ils réussiront facilement. Ce n'est pas de ce côté-là qu'il faut les pousser ; on les poussera davantage du côté où on trouve qu'ils n'ont pas de disposition, et où ils risquent d'échouer parce qu'ils auront des lacunes. L'effort éducatif va consister uniquement à refréner du côté des dispositions naturelles et à stimuler du côté où l'enfant ne possède pas de tendances propres, et cela pour lui permettre de réussir aux examens. C'est à ce point de vue une excellente méthode, et c'est une méthode qui réalise un nivellement ; c'est-à-dire qu'on aura — et ceci est utile si on envisage uniquement des connaissances — des enfants qui, arrivés à la fin de la scolarité, seront honorables à peu près en toutes matières et directions scolaires. Je dis à peu près, car il faut remarquer qu'autrefois, on ne se préoccupait au fond, dans l'instruction, que d'une formation verbale, abstraite, intellectuelle, et que l'on donnait très peu de place à

ce qu'il convient d'appeler les aptitudes techniques. Il n'y a pas très longtemps que l'on a introduit le travail manuel à l'école et fait appel à une éducation portant davantage sur les capacités, les habiletés techniques.

Eh bien, est-ce que cette méthode de nivellement est la meilleure ? Pour ma part, je ne le crois pas et c'est sur ce point que je voudrais attirer l'attention.

Tout d'abord, est-ce qu'il y a des aptitudes, est-ce que cela existe, l'aptitude ? On ne peut pas le nier aujourd'hui ; cela n'a pas toujours été admis, il y a eu des périodes où l'on déclarait que véritablement l'éducation était capable de réaliser les buts qu'elle se posait avec des méthodes appropriées, et que, en somme, on pouvait donner des enfants quelconques à des éducateurs et que, suivant le but qu'ils poursuivraient, on ferait de ces enfants tel ou tel type d'homme et qu'on les préparerait aussi bien à devenir un artiste, qu'un éducateur, un médecin, un militaire, un ouvrier, etc.

C'était une conception *a priori*, qui ne tenait pas compte de la réalité. Il est certain que la science ne peut pas fournir de but à proprement parler ; elle fournit des moyens de réaliser des buts. Pour choisir les buts, il faut des considérations morales et sociales qui ne sont pas du domaine de la science pure, de la psychologie ou de la physiologie. Une fois les buts établis, en ce qui concerne les moyens, la science a son mot à dire. On ne peut pas ne pas considérer que l'homme n'est pas tel qu'on voudrait qu'il fût. En réalité, notre psychologie classique a été imprégnée de morale, on s'est fait un type de l'homme, non pas du tout tel que la réalité l'imposerait, mais tel qu'on voudrait que l'homme fût constitué, tel qu'il peut devenir une fois qu'on a fait son éducation et qu'on l'a socialisé. On modifie l'homme, mais il ne faut pas oublier que l'homme est un animal et que cet animal humain a ses caractères propres, et qu'il y a des lois propres à son fonctionnement biologique et mental.

Il faut savoir avec quoi l'on travaille ; il y a une certaine résistance de la nature humaine, il faut la connaître et c'est en cela que la science est utile : la science nous montre quantité de faits qui révèlent le rôle tout à fait capital de la constitution organique de l'individu, de sa constitution héréditaire. On a constaté maintes fois la ressemblance extraordinaire entre deux jumeaux, ressemblance physique, mais aussi intellectuelle, de goûts et d'aptitudes.

Il n'est même pas rare de rencontrer dans des asiles éloignés, à un moment donné, deux femmes qui sont entrées, chacune de leur côté, à la même date, deux sœurs jumelles s'étant perdues

de vue depuis 25 ou 30 ans, et qui, au même moment, ont présenté les mêmes troubles mentaux. On a relevé de nombreux cas de ces folies jumeaux. Des facteurs organiques héréditaires ont donc été transmis aux jumeaux, entraînant indépendamment du milieu, la même évolution mentale.

D'autre part, l'étude physiologique des glandes à sécrétion interne qui se développe tous les jours, montre la répercussion énorme, sur ce que nous considérons comme le domaine spirituel de l'homme, de petites modifications organiques portant sur quelques cellules. Il suffit que, chez un enfant, la thyroïde cesse à un moment de fournir la sécrétion pour que le développement mental s'arrête et que nous ayons un arriéré, qui, suivant le moment de l'arrêt touche à l'imbécillité ou à l'idiotie. Il suffit que les sécrétions thyroïdiennes reprennent ou que la thérapeutique en fournisse, pour que le développement mental reparte et que l'intelligence se développe. Il y a ainsi quelques substances qui sont nécessaires pour que le développement intellectuel se produise.

On voit quelquefois, d'autre part, chez une petite fille, encore toute jeune, se développer d'une façon bizarre le caractère d'un adulte masculin : on voit sa barbe qui pousse, sa voix devient rauque : pourquoi ? Parce que chez cette petite fille se développe — on l'a souvent constaté — une tumeur de la capsule surrénale, qui a changé l'équilibre physique glandulaire, et a du même coup modifié l'organisme, dans sa structure physique, mais aussi dans sa mentalité, et ses tendances, engendrant ce qu'on a appelé le « virilisme surrénal ».

Je n'entre pas dans les détails ; on sait combien on pourrait illustrer cette donnée par de nombreux faits actuels. Nous savons donc que nous avons affaire à un organisme et que tout est solidaire dans cet organisme. Nous ne pouvons pas continuer, comme autrefois, à envisager d'une façon abstraite une intellectualité que nous ne pouvons isoler.

Cette unité, il est important de la rappeler, parce que les doctrines anciennes de psychologie l'ont tout à fait méconnue. Il y a eu ce qu'on a appelé un *atomisme* psychologique, c'est-à-dire une tendance à constituer l'édifice de la mentalité humaine avec une série de tiroirs plus ou moins nombreux et plus ou moins remplis et que l'on a personnalisés, par cette persistance d'un trait de l'âme primitive que les études de Lévy Bruhl ont mis en lumière chez les peuples non civilisés, de cette âme primitive que Piaget retrouve chez l'enfant, et qui peut d'ailleurs être retrouvée chez les adultes civilisés et même chez les philosophes.

Depuis que l'homme a eu affaire aux phénomènes, il en a fait des êtres, sur le modèle de l'humanité ; il leur a donné un nom, après cela comment nier qu'ils existent ?

Il est certain que chez beaucoup d'hommes, encore en Europe même, le Vent a une réalité personnelle. Si ce n'est plus Eole, c'est quelque chose qui a des intentions peut-être bonnes,

mais peut-être mauvaises. Beaucoup des forces de la nature sont encore ainsi personnifiées.

Et il y a aussi dans la nature humaine des phénomènes qu'on a personnalisés : l'intelligence, la mémoire, l'attention. Eh bien, il faut bien se dire que tout cela n'a pas plus de réalité, si on veut en faire des êtres véritables, que le vent et le tonnerre. Il y a là des phénomènes complexes dont nous connaissons les manifestations habituelles, mais derrière ces manifestations, il y a, non pas une chose simple, mais quelque chose de très compliqué ; il y a l'organisme tout entier qui fonctionne.

Au point de vue physiologique, on s'en rend compte. Nous parlons de la respiration, de la circulation, ce sont des phénomènes qui peuvent prédominer dans notre préoccupation et dans notre étude ; quand nous voyons un organisme vivre, nous pouvons nous préoccuper de sa fonction respiratoire, mais nous ne pouvons pas isoler la respiration, la mettre à part et la voir continuer d'exister, alors que le reste disparaîtrait. La circulation, pas davantage. Nous voyons bien des artères, des veines, mais comment isoler cela ?

Il y a aussi un système nerveux, qui est en solidarité étroite avec la vie de tout l'organisme. Nous pouvons étudier la respiration, mais nous devons nous rendre compte que notre point de vue est artificiel et qu'il n'y a pas d'isolement possible de fonctions simplement juxtaposées.

Il en est de même des fonctions mentales ; aussi nous sommes bien loin de pouvoir admettre aujourd'hui des conceptions comme au temps de Gall où l'on localisait dans des bosses du crâne la mémoire ou l'honnêteté. Et même en ce qui concerne les localisations cérébrales, nous sommes obligés d'abandonner en grande partie les doctrines primitives, de renoncer à beaucoup des localisations admises.

Il est certain, quand on a cru que l'on pourrait localiser l'attention ou la mémoire, qu'on a commis des erreurs grossières parce qu'on voulait localiser des entités, des fonctions non isolables dans un individu. Quand un homme acquiert des souvenirs, et quand il évoque ces souvenirs, il est certain que tout son cerveau fonctionne, il y a une production générale de toute l'activité mentale, et il n'y a rien d'isolable ; cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas dans le cerveau des points critiques, par exemple, au point de vue des fonctions motrices, des fonctions réceptrices, sensorielles ; il y a des points où se font des aiguillages importants et dont la lésion peut entraîner des perturbations bien définies, paralysies volontaires, anesthésies, apraxies ou asymbolies.

On n'a jamais localisé de points dont la lésion entraînerait la suppression du jugement.

Des expériences récentes, qui ont été faites par le physiologiste américain Lashley, ont mis en évidence un phénomène assez curieux chez le rat. Lashley a utilisé la méthode d'apprentissage : des rats ont à se diriger dans un labyrinthe ; placés à une extrémité et trouvant à manger à l'autre, ils se perdent d'abord dans des culs-de-sac, bientôt ils arrivent. Au bout de quelque temps ils connaissent le bon chemin et vont tout droit

d'un bout à l'autre du labyrinthe sans commettre d'erreurs. Et l'on peut déterminer la rapidité de leur apprentissage.

Lashley a réalisé chez ces rats des lésions des hémisphères cérébraux ; il a supprimé dans des régions variées des quantités inégales d'écorce, allant de 2 à 3 % de matière chez certains, jusqu'à 80 % chez d'autres. Il a remis les rats ayant ces lésions cérébrales à apprendre à se diriger dans le labyrinthe ; il a constaté qu'il fallait d'autant plus de temps pour l'apprentissage qu'il avait enlevé davantage de substance cérébrale, quel que soit le lieu de la lésion ; celui à qui il n'avait enlevé que 2 à 3 % ne mettait que quelques essais de plus, et ceux auxquels il avait enlevé 80 % étaient beaucoup plus longs à apprendre. Par conséquent, dans cette acquisition qui nécessite un fonctionnement mental, un appel à la mémoire, on voit que le cerveau a un rôle quantitatif important et que l'apprentissage ne se localise pas quelque part dans le cerveau, mais que tout le cerveau y participe.

C'est une donnée qui est importante à retenir, avec toutes réserves sur le fait que l'expérience porte sur le rat d'une part, et d'autre part sur l'apprentissage au labyrinthe et ne vaut pas pour d'autres processus d'acquisition où interviennent des éléments sensoriels définis, impliquant des points critiques dans le cerveau.

Mais ceci nous montre bien le caractère global de cette activité d'apprentissage soutenue par un fonctionnement cérébral complexe.

Si nous faisons des comparaisons avec ce que nous avons sous les yeux, avec les machines fabriquées par l'homme, nous nous rendons compte que si on peut, dans un moteur, distinguer pièces et rouages, on ne peut, par contre, toucher ces divers éléments sans que le moteur marche moins bien, avec des différences, bien entendu, suivant la partie atteinte. Toute action sur le moteur pourra changer ses caractères. Quand nous jugerons ces caractères, nous nous rendrons compte qu'on ne peut pas localiser dans le moteur ses qualités propres, par exemple, son fonctionnement silencieux, sa vitesse de démarrage, sa puissance. Ce sont là des qualités de fonctionnement dont nous pouvons juger, mais qui ne peuvent s'isoler ; c'est l'ensemble du moteur qui possède ces qualités.

De même, dans la psychologie humaine, nous portons des appréciations sur des qualités de fonctionnement mental que nous avons prises pour des fonctions définies. Quand nous jugeons de l'intelligence, ou de l'attention — nous y reviendrons, — ce sont des jugements que nous portons sur des qualités particulières du fonctionnement mental de l'individu, mais du fonctionnement dans son ensemble et cela ne ressemble pas à une fonction isolable.

Vous ne pouvez pas trouver de mécanisme mental qui réponde à l'intelligence. Il n'y a rien de tel. L'intelligence, c'est une certaine propriété du fonctionnement mental que nous jugeons, que nous apprécions, mais il n'y a rien de défini qui corresponde à cela.

Aussi, quand nous envisageons les aptitudes, eh bien, il faut nous rappeler que l'aptitude, ce n'est jamais quelque chose d'isolable. C'est là

une première notion que nous devons retenir. L'aptitude, c'est une qualité pratique du fonctionnement mental, et même du fonctionnement organique général. Chez l'individu que nous mettons à une certaine tâche, s'il y a aptitude, cela veut dire qualité plus grande de réussite, mais nous ne pouvons pas lier cette réussite à quelque chose de défini. Il y a des participations extrêmement complexes, des processus psychologiques nombreux et qui vont intervenir, et non pas seulement les uns à côté des autres, mais en connexion, en coordination, de telle sorte qu'il faut une certaine harmonie entre eux.

Il ne suffit pas que certaines fonctions soient très développées, il faut encore que le développement des diverses fonctions intéressées soit harmonieux. Si on veut trop analyser l'aptitude, on risque de ne pas se représenter très bien la chose, on n'arrive qu'à des abstractions, on fait une sorte d'inventaire, mais qui ne renseigne pas sur un fonctionnement réel.

Si pour essayer un moteur, on se contentait de faire examiner certaines pièces du moteur par un technicien, et si l'on donnait une note d'après l'examen de chaque pièce, on commettrait une grosse erreur dans l'évaluation des qualités propres du moteur.

Pour connaître ce moteur, on le fait fonctionner. Peut-être, quand on sera plus renseigné, sera-t-on capable, d'après l'examen isolé des pièces, de savoir comment il fonctionne. De même pour le fonctionnement mental de l'homme, nous ne pouvons encore réaliser la synthèse après une analyse exhaustive ; aussi faut-il l'envisager dans son ensemble. Cela ne veut pas dire que nous ne pouvons pas nous préoccuper davantage d'un point de vue ou d'un autre dans l'examen de ce fonctionnement mental. Nous savons très bien que nous pouvons, de préférence, examiner ce fonctionnement quand il a une tâche de souvenir, de jugement, de raisonnement. Nous pouvons le soumettre à des épreuves différentes et voir comment il va se tirer de ces épreuves. Cela va nous donner des renseignements qui diffèrent suivant le point de vue auquel nous nous placerons.

Mais tout de même — et cela vaut la peine d'y insister un instant — ce qui nous frappe quand nous examinons le fonctionnement d'une mentalité, c'est la grande division de ce que l'on peut appeler le domaine intellectuel : le domaine associatif d'une part ; et d'autre part, le domaine affectif : le domaine des tendances.

Quand un individu pense et agit, pour réaliser sa pensée ou son action, toutes ses fonctions intellectuelles vont intervenir ; il est certain que la perfection de sa pensée ou de son action dépendra en très grande partie de la valeur de son fonctionnement intellectuel ; mais il faut bien nous dire que, pour qu'il ait un bon fonctionnement, il faut des intérêts, il faut des tendances. On rencontre en pathologie des cas véritablement curieux, des cas que l'on range sous une étiquette, celle de « démence précoce ». On voit quelquefois de très jeunes gens à un moment donné commettre des actes étranges, extraordinaires, et tellement extraordinaires que l'inter-

nement devient rapidement nécessaire. On en voit qui mettent le feu chez eux ou bien qui mangent leurs excréments, font des choses absurdes. On sera obligé de les interner, ils sont dangereux pour l'ordre public, pour leur sécurité et celle des autres, ce qui définit l'aliéné. Or, chose curieuse, quand on les fait raisonner, on s'aperçoit qu'ils raisonnent correctement, ils sont même capables quelquefois de continuer un travail intellectuel ; il n'y a pas d'atteinte dans leur fonctionnement intellectuel ; cependant on dit : ce sont des déments, étant donnés leurs actes. Pourquoi ? Parce qu'ils y a chez eux une profonde défaillance affective, une perturbation considérable dans le domaine des goûts, des tendances et des intérêts.

Certains arrivent à l'indifférence complète et alors c'est l'inertie totale. Il n'y a plus d'activité. Pour l'activité intellectuelle, il faut une énergie alimentant notre moteur : il ne suffit pas d'avoir des pièces juxtaposées ou engrenées ; il faut encore quelque chose qui apporte l'énergie pour que le moteur fonctionne. Cette énergie, il faut qu'elle soit fournie. Or, il y a effectivement dans l'organisme des réserves d'énergie dont la mobilisation dépend de la sphère affective des tendances et des intérêts.

L'intérêt, qu'est-ce que cela veut dire ? Que dans une certaine direction il y a de l'énergie qui se dépense, tandis que dans d'autres, il ne s'en dépensera pas. Plus l'intérêt est grand, plus la libération d'énergie est grande : c'est ce qui fait la valeur de l'intérêt en pédagogie. Quand on doit exiger un effort des enfants, un effort d'activité, une pensée, il faut qu'il y ait un incident qui mette en branle leur machine mentale. Où le trouve-t-on ? On peut le trouver dans l'intérêt secondaire, le désir de récompense ou la crainte du châtiement, mais cela ne vaut pas la libération spontanée, quand on a su éveiller un intérêt direct. Eveiller un intérêt, c'est savoir faire dépenser l'énergie en réserve, et la diriger dans la voie utile.

Cette vie affective, qui se fonde sur les goûts et les tendances, est ce qu'il y a de plus profond dans la mentalité humaine. Evidemment nous sentons que nous puisons cette force — comme l'arbre dans la terre — dans le fond même de notre organisme ; c'est là la puissance profonde que nous devons utiliser.

Ces goûts et ces tendances, dans l'éducation, nous allons tâcher de les canaliser, de les diriger ; nous allons tâcher de modifier certaines de ces tendances qui sont dangereuses, nous allons tâcher de les « sublimer », c'est un mot souvent employé aujourd'hui, de les socialiser. Ces tendances sont égoïstes, ce sont celles de l'animal, il faut en faire quelque chose qui soit bon pour la Société et c'est par l'éducation que nous y arriverons. Oui, nous allons fournir, par l'éducation, des moyens pour la réalisation des buts pris par les tendances, grâce au développement des fonctions intellectuelles. Cette sphère de la logique, du raisonnement, nous allons lui donner des bases ; nous profitons pour cela du travail continu de nos ancêtres, qui n'est pas intégré dans l'organisme, mais qui s'est intégré dans l'école par le livre, grâce à l'imprimerie.

Ce qui remplace l'hérédité des animaux, c'est notre scolarité. Par elle nous socialisons peu à peu l'individu, nous spiritualisons l'animal humain : il devient spirituel, mais il ne l'est pas d'emblée, il le devient par l'éducation et c'est ce qu'il y a de beau dans la tâche éducative.

Or, dans cette éducation, je crois qu'il faut profiter des diverses individualités, et des aptitudes ; je crois que c'est une erreur de niveler, et d'arriver seulement à faire, par l'éducation, un bon élève d'examen.

Je crois qu'il est capital, pour l'utilisation sociale des hommes, que nous développiions, au contraire, ce par quoi chacun peut devenir supérieur. Si, chez un enfant, nous voyons des goûts artistiques particulièrement développés avec une inaptitude mathématique complète : on dira : il faut qu'il ne fasse que des mathématiques, si l'on veut qu'il soit reçu à l'examen. C'est vrai. Mais je crois plus important d'avoir un artiste de génie que d'avoir un médiocre calculateur.

C'est cela le problème capital de notre éducation actuelle.

Il faut que notre éducation s'adapte à cette tâche de mettre l'homme à la place où il faut qu'il soit, et à développer ses aptitudes propres pour qu'il puisse rendre dans la Société le maximum de services.

Je me souviens personnellement avoir vu en classe deux jeunes gens, deux frères, que l'on méprisait beaucoup, on les traitait de crétins. Evidemment, ils étaient les derniers, ils tenaient à cette place ; mais à rebours d'autres bons élèves, leur situation aujourd'hui est très différente, ce sont deux artistes de grande valeur qui ont une réputation mondiale. On peut leur pardonner d'avoir été des crétins dans la classe puisqu'ils ont donné deux artistes éminents à la Société.

Il faut toujours songer à cela. Seulement, il faut se préoccuper de découvrir les aptitudes, c'est le problème de technique éducative qui est en relation étroite avec la préoccupation générale d'aujourd'hui et qu'on appelle : l'orientation professionnelle.

L'orientation professionnelle vise à diriger les enfants vers les métiers ou carrières auxquels ils sont le plus aptes. Mais il faut y songer dans les débuts mêmes de l'éducation, je ne dis pas chez l'enfant à l'école maternelle, mais aux approches du certificat d'études ; il faut se rendre compte à ce moment-là des aptitudes propres des enfants.

L'orientation professionnelle est une tâche d'éducation ; ce n'est pas une tâche qu'on puisse renvoyer après l'école, c'est la tâche essentielle de l'éducateur même. L'école est faite pour faire des hommes dans la Société et qui rendent des services à la collectivité tout entière.

Pour aller vers un métier, vers une carrière, il faut une éducation appropriée ; on n'entre pas dans une carrière sans préparation. On a trop séparé, à un moment donné, l'apprentissage et l'éducation professionnelle de l'école proprement dite ; c'est pourquoi il est légitime d'unifier toutes les formes d'enseignement, et d'approprier toutes les formes de l'en-

seignement aux capacités de l'individu. C'est de très bonne heure qu'il faut tâcher de découvrir les aptitudes ; et on peut dire que l'aptitude, c'est essentiellement ce que l'on peut appeler l'intelligence.

L'intelligence, je n'entrerai pas dans un débat au sujet de ce terme sous lequel on met quantité de choses très hétérogènes. Oublions ce qu'on appelle, en général, intelligence et adoptons une manière de nous représenter l'intelligence.

L'intelligence, c'est une réussite, c'est une supériorité dans la réussite, là où vraiment il y a besoin de s'adapter à quelque chose de nouveau. Là où il y a des problèmes posés, l'intelligence, c'est la supériorité dans la manière de réussir à résoudre le problème, de quelque nature qu'il soit. C'est par là qu'on distingue l'instinct de l'intelligence ; il y a, en effet, des animaux qui sont capables de faire des choses très difficiles, mais ils sont automatisés, ils ont très bien réussi une tâche qui se répète identique, mais, si l'on change un peu les conditions, cela ne va plus du tout. L'intelligence consiste à s'adapter au changement des conditions.

L'intelligence, je le disais tout à l'heure ne s'isole pas dans l'individu, parce qu'elle implique la mise en jeu de tout le fonctionnement biologique, intellectuel et affectif. Mais suivant les tâches, le fonctionnement sera différent. Et, en réalité, l'intelligence se présente sous des formes hétérogènes et variées ; tel qui est très intelligent pour certaines choses pourra ne pas l'être pour d'autres, cela veut dire qu'il réussira bien dans certaines catégories de problèmes et que pour d'autres, il échouera ; ce ne sont pas exactement les mêmes processus mentaux qui vont intervenir dans les deux cas.

Le mécanicien qui sait fort bien dépanner un moteur, si vous lui posez des problèmes de logique abstraits, il est fort possible qu'il échoue.

Ces formes d'intelligence, il ne faut pas les hiérarchiser, car le classement dépend des circonstances et des besoins. Supposez que, dans un salon, quelques personnes soient réunies et que l'une d'elles, d'esprit fin, soit celle dont on admire l'intelligence. C'est celle-là la personne intelligente. Mais supposez aussi qu'il s'agisse du salon d'un paquebot faisant bientôt naufrage, dont les passagers abordent une île déserte ou sont retenus dans les glaces des régions arctiques, on verra alors à qui l'on donnera la supériorité, ce sera certainement à une autre personne, à celle qui montrera le plus d'intelligence dans le danger, qui saura se débrouiller et sauvera la vie de ses compagnons, même si c'est un fort peu brillant causeur.

Notre hiérarchie est un peu flottante ; il ne faut pas prétendre qu'il y ait une hiérarchie en soi des intelligences ; il y a des formes artistiques, expérimentales, verbales ; tel sait manier les hommes avec intelligence, alors qu'il est incapable de manier des idées.

D'autre part, quand on résout des problèmes, il y a un rôle de la compréhension ; il faut, d'autre part, trouver des solutions, il faut donc inventer, il faut enfin critiquer les solutions mauvaises. Or, il y a des prédominances chez certains, soit des capacités de compréhension qui peuvent être les plus utiles dans certains métiers ; chez d'autres, la capacité d'invention sera très développée, ou bien ce sera la qualité critique ; il y a, en général, antagonisme entre les qualités inventives et critiques.

Et puis, il y a des intelligences bien équilibrées, qu'on rencontre dans certains génies, qui savent associer l'invention féconde et la critique acérée, ceux-là sont capables de réaliser des œuvres considérables.

En somme, l'intelligence, c'est une aptitude à réussir, non pas seulement à effectuer une tâche automatisée, mais à résoudre les problèmes que l'activité professionnelle devra poser.

Aussi le problème des aptitudes est-il essentiellement le problème des intelligences.

Il serait donc de la plus haute importance de connaître la nature des intelligences enfantines, de la préciser, de savoir dans quelle direction l'intelligence de chaque enfant est la plus développée, savoir si tel est plus compréhensif, plus critique ou plus imaginaire.

Vous pouvez déjà faire quelques essais en ce sens, parce qu'on étend aujourd'hui des procédés que l'on a commencé par étudier au laboratoire, au cours de petits essais qui ne peuvent prendre de valeur qu'une fois que vous les aurez expérimentés sur une plus vaste échelle.

Nous tâchons actuellement d'établir les méthodes les plus sûres pour mieux connaître les enfants, pour les orienter, non plus seulement à la sortie de l'école, mais dans l'école même, non pas pour les niveler, mais pour leur donner au contraire, les moyens de se développer spontanément dans les directions où ils ont le plus de goûts et d'aptitudes.

Dans la conception de l'école unique, il m'a paru que l'on comprenait parfois celle-ci d'une façon un peu fautive et qu'on insistait sur le point de vue théorique, à savoir : l'unification homogène de tous les individus. Il y a bien quelque chose de commun à réaliser, en particulier au point de vue de l'éducation sociale, de la formation du citoyen, et de l'éducation logique ; mais au point de vue des activités propres, des activités professionnelles, c'est une erreur. Ce qu'il faut, c'est que le seul souci de l'aptitude intervienne et qu'il n'y ait pas d'autres considérations et préoccupations que celle-là. Il ne faut pas que ce soit le hasard des naissances ou des fortunes qui détermine la direction prise ; ce qu'il faut, c'est que l'aptitude seule serve à guider l'enfant.

Henri PIÉRON.

Les applications pédagogiques de la méthode des tests

Au lendemain de la guerre, il était facile de prévoir que ce cataclysme mondial terminait une phase de l'évolution humaine et en ouvrait une autre. Ne pas le croire, c'était admettre une conception nettement pessimiste de cette évolution et en fait l'enfermer dans un cycle sans fin et sans but ; l'espoir fut le plus fort, et dans tous les domaines on s'attendit à des rénovations hardies. En ce qui concerne plus spécialement l'éducation, on comprit que son rôle essentiel allait être de préparer une génération qui se détournât avec horreur des systèmes pédagogiques qui n'avaient été propres qu'à préparer des héros-esclaves : héros devant le sacrifice, esclaves devant de soi-disant fatalités. Et ce fut l'éducation par la liberté, liberté que s'est appliqué à définir le Congrès de Locarno de 1927. Mais la liberté n'est pas un don, c'est une conquête ; fonder l'éducation nouvelle sur la liberté, c'était s'engager à étudier, à scruter de plus près, ce qu'est l'esprit humain et plus particulièrement celui de l'enfant. De là des travaux sans nombre dont le résultat le plus clair fut celui-ci : L'enfant a sa mentalité propre, ce n'est pas un petit adulte, l'éducation a pour mission de fournir à l'enfant le milieu le plus favorable à son épanouissement, et, tout en respectant son individualité, de l'aider dans son passage de l'enfance à l'âge adulte.

Mais l'atroce hécatombe provoqua d'autres réflexions profondes. — Certains pensèrent qu'après cet effroyable gaspillage de vies et de choses, le besoin se ferait sentir d'une organisation qui permettrait à l'humanité survivante de tirer de ses efforts productifs le maximum de rendement et cela pour le bien de tous et de chacun. « The right man in the right place », l'adaptation de l'homme à sa fonction, furent le mot d'ordre des esprits clairvoyants. Un mot nouveau parut nécessaire pour symboliser ces aspirations, on créa celui de « rationalisation ». Rationaliser, c'est organiser en vue d'économiser l'effort humain ; pour cela il faut analyser l'homme et ses aptitudes, la fonction et ses exigences, de manière à les faire « cadrer » ensemble.

Comme on le voit, tant du point de vue éducatif que du point de vue social nous aboutissons à une réussite immédiate : connaître l'homme afin de pouvoir à la fois respecter l'individualité et l'orienter vers des fins sociales désirables.

Mais, dira-t-on, n'est-ce pas là aspirer à résoudre l'énigme séculaire : connaître notre semblable, semblable et si divers ? — Oui certes, mais, à notre avis du moins, cette nouvelle tentative pour connaître la nature humaine a ceci de particulier, c'est qu'elle est plus dogmatique que spéculative, c'est qu'elle ne peut pas, elle ne veut pas attendre, pour agir, que soit constituée la science de l'homme ; il en résultera bien des erreurs, des tâtonnements, mais en toute science l'action, c'est-à-dire l'empirisme, n'a-t-elle pas précédé la connaissance parfaite ?

Est-ce à dire que les partisans d'une éducation nouvelle, d'une société nouvelle, n'aient rien pour guider leur action et doivent inventer leur technique ? Non, car sans vouloir tenter ici l'histo-

rique de la psychologie expérimentale, il suffit de rappeler la longue suite d'effort des psycho-physiciens, tels Weber et Fechner, des psycho-physiologues tels Magendi, Flourens et Wundt, des psychologues enfin parmi lesquels Galton, Ribot, Binet, Toulouse, Piéron, Laby, Külfe, Bechtereff occupent une place éminente.

Cette technique suppose qu'il est possible d'atteindre par des procédés directifs cet objet complexe entre tous qu'est l'esprit, mais le progrès des sciences n'a-t-il pas précisément consisté en ceci que le savant s'est attaché à l'analyse de sujets de plus en plus complexes ? Parmi les procédés particuliers à cette technique il en est certains qu'on désigne sous le nom de tests et dont l'objet essentiel est d'aider à caractériser un individu d'un point de vue déterminé et à le classer dans un groupe composé d'individus qui lui soient comparables. C'est ainsi qu'une épreuve sportive mesurée et chronométrée constitue un test qui permet de classer les concurrents.

Devant cet effort constructeur de toute une élite de savants en possession d'une technique qui déjà avait fait ses preuves, on aura pu croire que seules se dresseraient comme obstacles les difficultés inhérentes à l'objet même de leurs études, il n'en fut rien et il fallut bientôt constater que les partisans de la psychologie expérimentale allaient être forcés de diviser leurs efforts : tantôt ils poursuivraient patiemment leurs travaux dans le silence du laboratoire, mais aussi trop souvent dans l'indifférence quasi générale du public ; tantôt ils auraient à combattre des préjugés tenaces ou des critiques paralysantes, tant il est vrai qu'il y a des vivants qui sont morts, et des désirs de perfection qui tuent l'action.

Voilà pourquoi cet article, qui dans notre esprit devait être primitivement une exposé succinct de la méthode de tests et des ses applications scolaires, sera surtout une défense de cette technique en face des attaques qui risqueraient d'égarer les esprits, s'il n'y était point répondu.

D'ailleurs, en procédant ainsi, nous échappons en partie au danger des redites.

Un test est une épreuve (un questionnaire imprimé généralement) permettant, avons-nous dit, de mesurer une ou plusieurs caractéristiques individuelles et de classer l'individu ainsi « testé » dans un groupe, voici comment. L'épreuve est en fait, une échelle graduée ; l'emploi de cette échelle est *standardisé*, entendez par là que la façon de la donner et de la corriger étant nettement précisée, il s'en suit qu'on est en droit de comparer entre eux les résultats de cette mensuration, alors même que les mesures ont été faites en des lieux ou en des temps différents ; ajoutons que cette échelle est *étalonnée* ; ceci résulte précisément de sa standardisation. Les résultats étant comparables entre eux, il est dès lors possible, grâce à des procédés qui relèvent de la méthode statistique, de dégager des moyennes, des « normes » ; étalonner un test, c'est le graduer en normes d'âge, ou de classe ou de profession. Cette graduation va permettre de juger un individu en comparant sa note de test à la norme établie

pour les individus de son âge, de sa classe, de sa profession. Ce classement est d'ailleurs singulièrement facilité par l'emploi de la méthode graphique combinée à l'expression en « centiles » dont voici l'a. b. c. Si l'on soumet à un test un certain nombre d'individus afin de les classer comparativement d'après les résultats qu'ils ont obtenus, et qu'on exprime leur classement respectif en indiquant ce classement par x sur cent, on appelle rang centile chacun de ces cent rangs, et note centile la note correspondant à ce rang. Par exemple un enfant de 12 ans ayant obtenu la note 7 pour un test de calcul aura le rang centile 25 si, dans les normes indiquées pour ce test, la note 7 correspond à ce rang. Pratiquement cela veut dire que sur 100 enfants de son âge il y en a 75 qui se classeraient avant lui, ou si l'on préfère, que sa place en calcul est égale à 25 p. cent de celle des meilleurs élèves de son âge.

Si nous avons cru devoir insister sur ce mode de graduation, c'est qu'il nous procure un moyen commode de tracer le profil psychologique ou scolaire d'un individu. Supposez, en effet, qu'un élève ait été soumis à des tests d'attention, de mémoire, de jugement ou de calcul, de lecture, d'orthographe, exprimez toutes ces notes en centiles et vous pourrez très facilement construire un diagramme obtenu en réunissant par une courbe ou une ligne brisée, les rangs centiles correspondant à ces notes, alors un simple coup d'œil permet d'apercevoir les déficiences et les aptitudes du sujet testé.

Quant aux tests eux-mêmes, il est commode de les classer par nature. On distingue d'ordinaire : les tests de développement, les tests d'aptitudes, les tests de connaissances.

Le test de développement mesure l'évolution mentale progressive : tels sont les tests d'intelligence.

Le test d'aptitudes révèle certaines dispositions naturelles : par exemple les tests de mémoire auditive, beaucoup de tests professionnels.

Le test de connaissances permet d'explorer l'acquis scolaire d'un élève, soit en général, soit en une matière particulière. La distinction entre le test de développement et le test d'aptitude est ainsi formulée par Claparède : si la variabilité des résultats obtenus par le test est assez forte pour noyer les différences d'âge en âge, le test sera un test d'aptitude ; si au contraire les différences d'âge en âge dominent les différences individuelles, le test sera un test d'âge. Une autre distinction également utile à connaître est celle en tests individuels et tests collectifs.

Certaines épreuves exigent que les sujets à tester soient pris isolément, certaines autres peuvent être employées simultanément avec tout un groupe d'individus. On saisit l'importance de cette distinction : le test collectif est d'un emploi beaucoup plus rapide, il rappelle en cela les devoirs donnés collectivement à toute une classe ; il a de plus l'avantage d'éliminer un facteur possible d'erreur : la personnalité de l'examineur ; il a par contre le défaut d'être parfois moins précis que l'épreuve individuelle. Ce qui est certain, c'est que si les tests doivent devenir d'un emploi courant dans nos écoles, ce sera sous leur forme collective ; l'examen in-

dividuel restera toujours un examen clinique réservé aux cas particuliers et fait par des spécialistes.

La méthode ainsi définie, quelles en sont les applications ? Elles sont très nombreuses ; d'où la nécessité de nous limiter à une classification sommaire.

Applications psychologiques : Tous les travaux concernant les tests et leur emploi constituent peu à peu une science : la psychotechnique, science qu'étudient, par exemple, les conseillers de vocation et les éducateurs qui suivent les cours professés à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris.

Applications professionnelles : C'est tout le problème de la sélection et de l'orientation professionnelle, non pas que celles-ci reposent exclusivement sur l'emploi des tests, mais bien parce que les tests sont destinés à y jouer un rôle de plus en plus important, comme le prouve l'ouvrage récent de M. Lahy. « La sélection psychologique des travailleurs », et les applications qu'ont su tirer des tests les services de l'aviation, et des Transports en Commun de la Région Parisienne.

Applications militaires : On sait que c'est grâce à la méthode des tests que furent sélectionnés les cadres de l'armée américaine d'intervention ; en Russie, l'armée rouge utilise une technique voisine ; en France, le service d'un an nous y contraindra sans doute, c'est du moins ce que pensent beaucoup d'officiers d'élite.

Applications pédagogiques. — La méthode des tests paraît devoir nous fournir les résultats les plus encourageants ; elle semble devoir, en effet, faciliter étrangement la réalisation de ce qu'on a qualifié : « L'école sur mesure », c'est-à-dire d'un enseignement dans lequel il sera tenu compte, au maximum, des aptitudes individuelles des enfants.

La méthode des tests a permis tout d'abord à Binet et ses continuateurs, tant français qu'étrangers, de sélectionner rationnellement les élèves en : bien doués, moyens, arriérés pédagogiques, arriérés médicaux, anormaux ; sélection qui amène à sa suite la création de méthodes d'enseignement appropriées à ces diverses catégories d'élèves.

Poussant plus avant la sélection, c'est la méthode des tests qui a permis à Washburne de donner son plein rendement au Dalton Plan, en le combinant à une méthode d'auto-éducation des élèves. Ceux-ci peuvent dès lors progresser au rythme de leurs aptitudes. Le résultat le plus clair étant que l'apprentissage des techniques scolaires s'en trouve raccourci, et que le temps ainsi épargné peut être consacré à cette activité libre de groupe, que préconisent avec juste raison les partisans de l'école nouvelle.

C'est la méthode des tests, combinée à d'autres méthodes plus traditionnelles de sélection, qui nous permettra demain d'instituer l'École Unique, qui suppose l'existence d'une sélection et d'une orientation scolaires. C'est elle encore qui, par le jeu fructueux des comparaisons, permettra de confronter les types d'organisation scolaire et les méthodes d'enseignement.

C'est elle, enfin, qui permettra de résoudre bien des problèmes d'organisation du travail éducatif

et de pédagogie, problèmes qui sont sans cesse discutés, mais jamais résolus, parce qu'on les aborde, d'une façon toute théorique et a priori.

Que ceux qui en douteraient veuillent bien lire le livre du Dr Simon : « Pédagogie Expérimentale » où sont franchement abordés et souvent résolus les problèmes pédagogiques liés à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe. Sans vouloir attacher à nos propres efforts une importance qu'ils n'ont pas, que le lecteur veuille bien parcourir les rapports de notre emploi des tests de l'École Primaire Supérieure de Nancy, et il saisira mieux toute la fécondité de la méthode des tests.

Et pourtant, c'est cette méthode et ses principes qu'il faut sans cesse défendre contre des critiques et des préjugés.

On se laisserait donc vite de répondre à ces critiques, faites de préjugés, si, de temps en temps, ne paraissait un article riche en arguments et capable, s'il restait sans réponse, d'ébranler des esprits même avertis ; c'est le cas d'un article de M. R. Lacombe, paru dans la *Revue philosophique*, en 1927, sous le titre : « Mesure-t-on les fonctions intellectuelles ? ».

L'objet de l'auteur était de démontrer que les tests ne mesurent pas les fonctions intellectuelles, et que seule une méthode clinique (comme celle adoptée par Piaget), associée à l'introspection classique peut nous conduire à comprendre la nature de l'esprit. Ayant ainsi établi l'inutilité théorique des tests, M. Lacombe continue en en contestant l'utilité pratique et il qualifie la méthode de « psychologie pour gens pressés ». Examinons cette critique.

Rappelons tout d'abord que Binet, lorsqu'on lui demandait ce qu'était l'intelligence, répondait plaisamment « c'est ce que mesure notre échelle », et ajoutons que comme actuellement encore les psychologues sont loin d'être d'accord sur la définition de l'intelligence, à fortiori sur sa nature, il est heureux que Binet nous ait donné un instrument pratique sans attendre que soit résolu le problème théorique de la nature de l'intelligence.

Rappelons également ce que nous écrivions au début de cette étude ; cette tentative de mesure est plus pragmatique que spéculative, elle ne peut pas, elle ne veut pas attendre pour agir que soit constituée la science de l'homme ; oui, nous sommes des gens pressés, mais est-ce à dire que nos efforts soient dénués de valeur ? Suivons notre auteur dans ses critiques. Il nous met en garde contre ce facteur de variation dans le résultat qu'est la disposition momentanée des sujets (p. 411), à cela nous répondons que le mode d'emploi des tests prévoit un entraînement, une stimulation des sujets et que des tests de remplacement (de forme différente, mais de même difficulté quant au fond) permettent de contrôler un premier examen par un ou plusieurs autres, en même temps que les cas trop particuliers sont soumis de préférence à la technique des tests individuels, qui est en fait un examen clinique.

Les tests mesurent-ils l'intelligence globale ? Non, parce que, dit l'auteur, il faudrait savoir a préalable en qu'est cette intelligence, à sup-

poser qu'elle ne soit pas multiple dans ses formes comme semble bien l'établir l'expérience (p. 413). Pardon, avons-nous attendu de connaître la nature de l'électricité pour en mesurer les effets ? Les auteurs de tests sont si conscients de l'ignorance où nous sommes de la nature vraie de l'intelligence, qu'ils multiplient les moyens d'approche, c'est-à-dire les questions posées par les tests, en même temps ils varient extrêmement la nature de ces questions de façon que l'intelligence du sujet ait de multiples occasions de se manifester, si, comme M. Lacombe, nous entendons en gros par intelligence, « une faculté d'adaptation aux multiples exigences de la réalité » la meilleure façon de la mesurer n'est-ce pas de compter, de peser les multiples réactions du sujet testé ? Mais, objecte-t-on, ces épreuves sont choisies arbitrairement (p. 414) ; erreur, c'est oublier l'emploi constant des corrélations ; à peine sommes-nous en la possession des résultats d'un test que pour « tester ce test » nous recherchons la corrélation existant entre ces résultats et ceux de la forme d'activité qu'on prétend mesurer : par exemple les américains ont confronté les résultats des tests de sélection des recrues et le jugement des chefs sur les individus soumis aux tests ; un psychologue scolaire contrôlera de même les mesures en consultant le maître ou la fiche scolaire de l'élève. Tout cela, M. Lacombe ne l'ignore pas, mais il passe outre. Plaisante science vraiment, qui ne serait vérifiée que par son accord avec la connaissance vulgaire ! (p. 415). Notons ici une contradiction, puisque l'auteur (en note p. 423) trouve singulière l'initiative des administrateurs scolaires qui, pour sélectionner les élèves, ont recours à un psychologue au lieu de s'adresser à leurs maîtres et que (p. 434) il déclare, d'autre part, que ce n'est pas avec de tels matériaux (les jugements portés sur autrui sans base expérimentale) qu'on peut bâtir la science. C'est bien là ce qui nous sépare de M. Lacombe, il raisonne en savant et se refuse à tenter des applications pratiques tant que la science n'est pas constituée, nous raisonnons pragmatiquement et nous prétendons aboutir à la science, comme parlant de la règle empirique 3, 4, 5, les géomètres en ont tiré le théorème du carré de l'hypoténuse. D'ailleurs si la science a pu être définie une économie de temps, toute technique, et c'est le cas pour les tests, qui permet une économie de temps est par là-même déjà scientifique. Inaptes à mesurer l'intelligence globale, les tests le seraient encore dans le cas des aptitudes intellectuelles particulières (p. 420 sq.). Sans doute, M. Lacombe accorde que la mesure des acuités sensorielles telles que les mesure, par exemple, M. Foucault n'est pas inutile, mais les tests seraient incapables d'atteindre les facultés supérieures : l'attention, la suggestibilité, la mémoire, etc. ; que M. Foucault lui-même ait conclu que l'un des intérêts essentiels de l'étude expérimentale de la mémoire serait la fausseté de la notion de faculté serait un argument de plus contre les tests. Nous n'en croyons rien. Comme l'écrit M. Lacombe, « cette décomposition de l'esprit en un certain nombre de facultés n'est rien de plus qu'une classification provisoire et grossière, sans aucune valeur scientifique, des faits men-

taux ». A cette notion statique de facultés, nous préférons l'idée toute dynamique d'une fonction de vicariance entre les diverses opérations de l'esprit, lequel est tout entier dans chacun de ses actes ; et voilà pourquoi, quant à nous, les tests d'intelligence globale sont préférables à ceux qui prétendent mesurer isolément l'attention, l'association des idées, la mémoire, etc. Il est bien préférable de chercher à atteindre des types d'intelligence : abstraite, concrète, manuelle, sociale, que de viser isolément des facultés. Il peut en être différemment dans le cas de l'orientation professionnelle, car ici la spécialisation du métier peut justifier la mesure d'un aspect plus particulier du fonctionnement de l'esprit et du corps.

Ainsi donc les tests seraient dénués de toute utilité théorique, ce que nous avons contesté, et aussi de toute utilité pratique, ce que nous contestons plus vivement encore.

Lorsque l'auteur déclare ne pas voir quel avantage un examen d'intelligence par les procédés Binet ou Terman offre sur les examens scolaires habituels, c'est presque avouer qu'il ignore un des aspects les plus caractéristiques des tests : leur étalonnage. Comme l'a fort bien exprimé M. Piéron, la méthode des tests est un *empirisme statistique* ; socialement parlant, ce qui est normal, c'est la moyenne ; prendre comme unité de mesure le développement ou l'acquis moyen des individus de même ordre, c'est vraiment permettre de mieux connaître et apprécier et orienter un sujet quelconque. Le gros reproche que la plupart des éducateurs adressent à nos épreuves scolaires, à celles d'examen notamment, n'est-ce pas la relativité de leur difficulté et surtout l'impossibilité où l'on est de comparer entre eux les résultats obtenus, de façon à juger des progrès d'un élève, d'une classe ou de comparer entre eux les résultats de deux types d'organisation scolaire, de deux méthodes d'enseignement ?

Une comparaison fera peut-être mieux comprendre pourquoi nous n'acceptons pas les conclusions de M. Lacombe.

A l'entendre, à défaut d'une science constituée de l'esprit, le plus sage est encore de s'en remettre à l'expérience des maîtres. Notons que toujours le diagnostic porté sur un élève testé tient compte dans une large mesure de cette source précieuse d'information ; mais revenons à notre comparaison. Vous êtes malade, votre

médecin habituel est perplexe, que faites-vous ? Vous allez voir un spécialiste, qui ne vous connaît pas. Certes il a une forte culture, une indéniable pratique, mais enfin la science de votre maladie n'est peut-être point faite (cancer, affections rhumatismales, etc.). Alors que fait-il ? Il vous soumet à toute une série de mesures et d'examen (radiographie, analyse du sang, des urines, réactifs divers) et établit ensuite son diagnostic et son traitement curatif.

Le psychologue scolaire n'agit pas autrement, les résultats d'un test sont pour lui un des moyens de constituer un diagnostic puis, en conséquence, d'orienter, de conseiller et l'enfant et sa famille ; de même encore, le maître, qui soumet une classe à un test d'orthographe grammaticale, obtient ainsi un diagnostic des points faibles collectifs et individuels et il procède alors à un enseignement correctif. Mais, dira-t-on, enfin, c'est chose grave de faire dépendre le sort d'un enfant d'épreuves dont nous ignorons exactement ce qu'elles mesurent. C'est exact, aussi convient-il d'être très prudent, très ouvert d'esprit et de cœur, dans l'emploi des tests ; mais ne serait-ce pas passer pour ridicule que de se priver d'un médicament sous prétexte qu'on ignore exactement son action biologique profonde, ne connaissant son efficacité que par son action apparente ? Le Dr Héricourt montrait récemment, sans pour cela condamner l'emploi des vaccins, combien nous ignorons quelles peuvent être les répercussions sur l'organisme de ces « infections atténuées ».

Concluons donc, car il est temps de mettre fin à cette longue étude. Il y aurait à faire à la méthode des tests bien des *critiques constructives* car, comme toute technique nouvelle, elle exige une mise au point continue ; ces critiques-là sont les bienvenues et les partisans de la méthode des tests se les adressent les premiers ; il suffira pour s'en convaincre de consulter les livres de l'Année psychologique ou plus simplement les manuels de psychologie expérimentale. Mais, ce que nous ne saurions admettre, c'est qu'une *critique négative* prétende arrêter dans son essor une technique nouvelle sous prétexte qu'elle s'accorde mal avec les enseignements d'une psychologie et d'une pédagogie traditionnelles.

R. DUTHIL,

Professeur à l'École Normale de Nancy.

Le Latin des Romanistes ou l'Introduction à l'Étude Élémentaire du Latin

La savante Société des Études latines n'a pas dédaigné, il y a quatre ans déjà, d'entendre une très modeste communication où je proposais de commencer désormais les études littéraires par une forme de latin que je crus pouvoir appeler le *Latin des Romanistes*. Le mot, qui ne déplut pas alors, a fait depuis son chemin. Il est vrai qu'il m'attire autant d'objections que d'encou-

ragements ! Certains le trouvent bien ambitieux pour les premiers mois de la sixième ; d'autres, plus nombreux encore, le déclarent franchement dangereux, et réclament dès le premier jour le vieux Latin des Latinistes... Voici très simplement quelle était ma pensée, et pourquoi j'ai mis ma confiance dans le Latin des jeunes Romanistes !

Qui dit « Romaniste » dit un homme, ou un élève, fût-ce un enfant, désireux de trouver dans la langue latine les origines lointaines du français par le roman. En cela le mot ne devrait pas déplaire à ceux qui, non sans raison, invoquent en faveur des études classiques le fait que notre langue se retrempe toujours à ses sources latines.

Ils auraient, semble-t-il, lieu de se réjouir qu'il y ait un moyen de faire comprendre aux débutants, sous une forme simple et pratique, ce bienfait essentiel de la linguistique latine. Ils n'en ont jamais eu l'idée. Des trois éléments qui la constituent, aucun actuellement n'est incorporé, ni au début, ni plus tard, à l'enseignement du latin. Nous prétendons au contraire en donner, dans les premiers mois, une idée si précise dans sa modestie que tout le reste des études en puisse être influencé.

I. — Notre première exigence porte sur la *prononciation*. Il est véritablement incroyable que, seule des nations dites latines, la France persiste à méconnaître la vraie prononciation. On la connaît. Les documents sont complets et irrécusables (1). Il n'y a plus qu'à l'appliquer. Tout récemment, les *linguistes* (dont les divergences purent servir de prétexte à ce retard) se sont mis d'accord pour admettre que l'*accent* doit être enseigné avec la *prononciation*. Les observations recueillies dans les classes de 6^e et de 5^e m'ayant, par une autre voie, conduit à la même conclusion, je crois voir, plus que jamais, dans cette réforme phonétique, le point de départ de tout progrès. L'*accent* surtout est l'« âme du mot » ; il a transformé pour mes petits élèves l'aspect du latin ; ils l'ont appris très facilement (et par lui la quantité), sans effort, d'une manière presque instinctive, grâce au signe, qui dans l'ordre élémentaire, marquait la syllabe tonique. Il ne leur a pas plus coûté de prendre les bonnes habitudes que les mauvaises ; au contraire ! — « Ah ! maman, soupirait l'un d'eux, le latin, c'est une langue vivante ! Quel dommage que l'anglais soit une langue morte ! » Rien n'est plus convainquant que d'entendre lire par eux du ton le plus naturel des phrases vieilles de tant de siècles, qui devenaient sur leurs lèvres du roman, presque de l'italien, sans cesser d'être, quoiqu'on dise, un très authentique latin.

II. — Notre second désir est de faire comprendre, dès les trois premières semaines, avec la *sonorité*, la *structure* même de la langue, afin que l'on y découvre les caractères généraux de la Science du langage. Qu'est-ce qu'un vocabulaire et qu'est-ce qu'une syntaxe ? Qu'est-ce qu'un signe ? Comment le signe rappelle-t-il la chose signifiée ? Comment les systèmes de signes correspondent-ils si bien aux mouvements de la pensée ? Quels sont en un mot les rapports entre la *pensée* et la *langue* (2) ? Voilà ce qu'il s'agit de faire sentir (sinon d'expliquer entièrement) d'après les trois premières *déclinaisons*, une centaine de *termes* latins semblables aux mots français, et le plan

sommaire de la *syntaxe générale* ; à plus forte raison, dans les mois qui suivent...

I. — Les instruments de travail

Ordinis hæc victus erit...

(Horace A. P.)

« Rien que cela, dira-t-on... *Insanis...* Vous déraisonnez... Pas si fou, pourtant, il faut le croire puisque « par la vertu de l'ordre » établi dans leurs connaissances les plus élémentaires, les enfants se firent un jeu de retenir, non seulement les mots et expressions idiomatiques, mais encore (chose plus importante) de saisir les lois qui président à la naissance, au développement, au classement d'un *vocabulaire*.

« Il faut, disaient récemment MM. Langevin et Weber des éléments des sciences, les enseigner non pas par la logique seule, mais par la psychologie, et l'enchaînement des phénomènes doit être toujours expliqué par les lois même de l'esprit. » Ici, dans la science du langage, la loi fondamentale est celle de l'association des idées. Nous partons de là pour transformer les rencontres fortuites en liaisons rationnelles, pour établir entre les formes, entre les sens, des rapports justifiés par des jugements. C'est là toute la méthode. Il est inutile de dire que nous n'avons pas un instant songé à la « contre-méthode » (déjà contestable dans les langues vivantes, malgré ses avantages pratiques immédiats) qui consiste à énumérer pêle-mêle au sujet de la maison, du corps humain, de la vie rurale, de la vie militaire ou de l'art culinaire les mots les plus hétéroclites. La Linguistique, pour le latin tout au moins, impose le classement par familles de mots. « C'est trop savant, nous dit-on ! » Tel ne fut pas, par bonheur, l'avis des élèves, qui se plurent à composer et même à recommencer leur cahier pour le mener à la perfection, ni des familles qui, presque toutes, s'accordèrent à y voir, sous une forme modeste, le premier symbole de l'ordre intellectuel dans les études grammaticales.

Il en fut de même du *Cahier de Syntaxe*. Nous ne faisons là que revenir à un usage abandonné depuis cinquante ans. Le vieux « rudiment » avait beau être très incomplet et fort peu scientifique, il avait du moins le mérite d'être su d'une manière imperturbable et de forcer à retenir les exemples de la grammaire dans un certain ordre, toujours le même. Aujourd'hui, c'est l'ordre lui-même, l'ordre surtout qui fait défaut. Vingt ans de suite en Première, j'ai demandé, le 1^{er} octobre : « Quel est le plan de la syntaxe ? ». Jamais je n'ai obtenu de réponse ! Je n'ai pas été plus heureux, bien entendu, en Cinquième ou en Sixième, quoique les enfants fussent supposés connaître la grammaire française... Ce qui ne nous a pas empêchés de combler, en quelques jours, cette invraisemblable lacune. On apprit par cœur le tableau qui précédait la première déclinaison elle-même, ce plan de la *syntaxe* qui doit passer avant tout le reste. On en reporta les divisions, les titres et les sous-titres, aux différentes pages du cahier de grammaire, dont le plan n'était autre chose que

(1) Voir J. Marouzeau : *Le latin*, p. 43.

(2) Chacun sait qui a lancé cette heureuse expression. Elle « la force d'un principe. Elle résume toute une science.

l'analyse logique d'une phrase complète. La notion d'ordre cessa de nous être étrangère, et nous eûmes des vues d'ensemble sur toute cette partie de la science du langage. Naturellement, nous proscrivîmes l'étroite réglementation qui invite à ne passer à une partie de la syntaxe qu'après avoir entièrement appris les précédentes, interdisant de connaître, avant telle classe, le sens de telle conjonction, et cloîtrant chaque année l'élève dans tel ou tel compartiment. Nous apprîmes, au contraire, à mesure qu'ils se présentaient dans nos textes élémentaires, les principaux tours du langage, dessinant (pour y accrocher un petit nombre d'exemples) le *schema* de la syntaxe entière. Nous nous réservions toujours de le compléter par la suite, tantôt dans une partie, tantôt dans une autre; mais il était indispensable de la graver dès le début dans les mémoires enfantines à l'état de cadres généraux. Les élèves savent ainsi tout de suite où on les mène; ils sont mieux disposés « à se prêter au maître », suivant le joli mot de Rollin, et à s'orienter d'eux-mêmes vers le but qu'il leur propose. La récitation quotidienne d'un fragment de ces Cahiers, vue à sa place dans le plan d'ensemble, est le support nécessaire du Latin des Romanistes.

Il s'ensuit que les versions et les thèmes, tout en gardant leur valeur, apparaissent presque secondaires à côté de l'acquisition des éléments du langage. La distinction entre les exercices d'acquisition et les exercices de contrôle est le point de départ d'un système où la possession des mots et des formes, des idiotismes et des tournures, doit *précéder* et non suivre ou accompagner les explications et les devoirs. Il suffit, pour s'en rendre compte, de jeter les yeux sur le plan d'une heure de classe :

I (10 à 15 minutes). — *Interrogation*, tantôt orale, tantôt écrite, sur les Cahiers.

II (20 à 25 minutes). — *Exercice de contrôle oral* ou *correction de devoir écrit*.

N. B. — Tout exercice oral est reproduit par écrit, après la classe, et remis en devoir la fois suivante.

Une composition est donnée chaque semaine, soit en thème, soit en version (sans le moindre secours, bien entendu). Texte composé sur les mots et règles connus. Epreuve rapide... Tout doit être rapide, ici.

III (25 à 30 minutes). — *Exercice d'acquisition* ou *enrichissement des cahiers*.

— Soit d'après les vocabulaires imprimés qui précèdent les exercices et que l'on répartit dans les cahiers sous les yeux du professeur. (Ce travail ne doit jamais être abandonné aux élèves seuls.)

— Soit d'après les fautes commises dans les exercices oraux ou écrits.

Là est la source inépuisable de nos observations. C'est dans cette partie de la classe que le professeur se rattrape du mutisme qu'il s'impose pour l'exercice de contrôle. Quelles conversations ! Que de choses écrites au tableau noir et dans les cahiers, après maintes questions, maintes

réponses et maintes plaisanteries ! Que de notes fécondes, liées pour toujours à de joyeux souvenirs !

— Les exercices traditionnels n'en restent pas moins nécessaires, on le voit, mais à titre de *contrôle* et à la condition expresse qu'on ne compte jamais sur eux pour *apprendre*. Ils servent uniquement à constater le savoir acquis.

— Ici, nous n'avions plus que deux difficultés à résoudre.

La première consistait à trouver, dès la quatrième semaine, une série de textes suivis, très faciles et pourtant corrects, agréables, poétiques s'il était possible, pour remplacer les « exercices » ennuyeux, difficiles et fragmentaires dont nous ne voulions à aucun prix. Nous fûmes huit jours dans l'embarras, puis le cours d'histoire nous tira d'affaire. *L'Orient* y occupait le premier trimestre, la *Grèce* devant attendre, pour faire sa radieuse apparition, le quatrième mois de l'année. *L'Épétome historiae Græcæ* n'étant pas non plus abordable avant cette époque, *L'Orient vu par Israël*, et raconté en latin dans la version populaire, démocratique, de la Vulgate, était tout indiqué pour nous y conduire. Il nous y conduisit, en effet, d'une manière charmante, en vingt-quatre récits authentiques, complétés par quelques idylles tirées du livre de Lhomond. *L'âge des pasteurs, l'âge des laboureurs, l'âge des rois...* Abraham, Rebecca, Ruth, Samuel, David, épris des chants du désert aux sons du Kinnor... Comment résister à ces harmonies ? Comment ne pas suivre l'Arche Sainte jusqu'à la colline de Sion ? Quel chemin nous eût mieux conduits de la Chaldée à l'Acropole ?

Restait à proposer des thèmes à peu près dignes de ces textes qu'on ne saurait inventer. Nous les avons composés sous forme de phrases détachées (il n'y a pas moyen, ici, d'éviter cet inconvénient), en nous inspirant des réflexions faites par les enfants eux-mêmes. Nous avons, d'autre part, suppléé à leur inévitable puérité en cherchant dans *l'émulation* un autre genre d'intérêt. Elle seule permet de donner aux exercices de contrôle cette rapidité qui, partout, est le plus sûr critérium de la maîtrise de soi. Mes élèves ont raconté eux-mêmes, dans *l'Education*, les « Concours Armand Weil » et « les Guerres Puniques » renouvelées des Jésuites qui permettent d'obtenir ce résultat. On n'imagine pas avec quelle facilité une classe vigoureusement conduite voit naître et se fortifier les habitudes instinctives, but de toute éducation. Le professeur (j'ai vu dans ce rôle plusieurs de nos jeunes collègues), est là, muet, attentif : d'un simple signe, d'un coup de baguette, il donne à chacun le signal; pas une seconde n'est perdue. On croirait que c'est le même enfant qui improvise une série de phrases, avec trente ou quarante voix différentes. Comme chacun lit le français des yeux et s'exprime sans intermédiaire dans la langue de la Vulgate, le latin arrive à faire figure de langue vivante. On l'a prononcé, parlé, entendu comme du français qui serait enveloppé dans sa gangue romane. Le latin des jeunes romanistes les a menés en trois mois au latin des latinistes.

On voit d'ici les conséquences : la grammaire historique française s'appuyant sur ces notions générales dans la classe de français... ; la classe de latin enrichie des théories les plus simples de la *science du langage*, dont M. Pagot prouve tous les jours qu'elles séduisent tant d'auditeurs... ; les classes de langues vivantes à leur tour simplifiées, ramenées à une relative unité de principes... ; des économies de temps, de peine et d'argent réalisées dans la proportion d'un bon tiers sur les actuelles déperditions... Mais les paroles, désormais, ne suffisent pas :

il faut des actes. Nous offrons d'en faire la preuve, avec l'aide d'amis dévoués au bien public, dès demain, si l'on y consent. En attendant, pour les débuts, pour la cellule initiale de l'organisme nouveau, nous nous appuyons déjà sur des résultats acquis. De là notre obstination. Les lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* voudront bien, même s'ils en sourient, surtout s'ils en sourient, se rappeler qu'elle s'inspire d'une profonde pitié pour l'enfance, et ils excuseront l'insistance de mon *delenda Carthago*.

J. BEZARD.

Les tendances et méthodes nouvelles dans l'enseignement du français à l'école primaire

Si l'on pense que l'enseignement du français à l'école primaire n'a pas d'autre but que d'apprendre à l'enfant à s'exprimer, verbalement et par écrit, « si l'on admet qu'il doit tendre vers deux buts essentiels : *comprendre la pensée d'autrui, écrite ou parlée; ordonner et exprimer clairement sa propre pensée*; — on est amené à faire converger cet enseignement autour de la lecture et de la rédaction : grammaire, orthographe ne sont plus que des accessoires, non négligeables sans doute, mais secondaires tout de même. Et, au lieu d'exercices disparates et sans liens on est amené à grouper tout un ensemble d'exercices de français, coordonnés, aboutissant à la rédaction comme à une synthèse ». (G. Lapière.)

Voilà qui explique fort bien la tendance actuelle de faire de la *composition française le centre et la fin de l'enseignement du français à l'école primaire* : la plupart des manuels récents de français (Bocquet et Perrotin, Lyonnet et Beissèze, Brinon et Hénon, Souché...), la plupart des rédacteurs du « Cours de français » des journaux scolaires mettent à contribution pour la composition française, orientent en vue de la composition française, les exercices de lecture, grammaire et orthographe, aussi bien que vocabulaire et élocution.

Mais, d'autre part, la psychologie et l'expérience nous enseignent que, si l'étude des faits de langage peut se faire excellemment par les textes, cette manière de procéder risque trop souvent de ne pas respecter la *personnalité enfantine*; en fait, on ne peut connaître, comprendre et employer convenablement les mots et les phrases que si on les a vécus, que si l'on connaît exactement, c'est-à-dire personnellement, les choses, les faits et les idées que mots, phrases et textes traduisent.

C'est pourquoi nous paraît seule désirable — parce que seule capable à la fois de respecter et d'assurer le développement libre et original de l'enfant, et de remplir le but qu'on doit assigner à l'enseignement du français — une méthode d'observation directe et expérimentation active et méthodique sur les choses et les textes.

Remarquons que, pour permettre cette observation et cette expérimentation, une nécessité s'impose : choisir des centres d'intérêt en rapport avec les saisons et le cycle de l'activité humaine; que, pour permettre l'activité personnelle de l'enfant, il nous faut tenir compte de ses goûts, de ses aptitudes, de ses intérêts. Et il nous plaît que des considérations méthodologiques nous amènent ainsi à prendre notre point de départ dans le milieu local et actuel, et à baser notre méthode sur le respect de la liberté et de la spontanéité enfantines.

3. — La technique nouvelle, les procédés nouveaux.

Des tendances que j'ai essayé de définir — 1° *unité de l'enseignement du français par et pour la composition française*; — 2° *activité libre et personnelle de l'enfant par la pratique de l'observation directe et l'étude expérimentale des textes*, — semblent s'inspirer, plus ou moins, les divers procédés en usage.

En général, le point de départ de tous les exercices de français de la semaine, ce sont : *des exercices individuels d'observation* donnés sous forme de tâches libres, qui donneront matière à *des exercices d'expression personnelle*; — ou des *leçons de choses* suivies de leçons de vocabulaire; — ou encore des *exercices collectifs de langage* sur les choses ou d'après des images.

Pour les *exercices d'élocution*, l'attrait et l'activité personnelle sont appelés et entretenus par *des exercices d'activité mixte intellectuelle et physique* (actions et scènes mimées, jeux dialogués, jeux de constructions..., jeux de métiers, jeux de marchands, etc...), et on a soin, d'ailleurs, d'appuyer cette activité intellectuelle d'expression (vocabulaire, élocution, rédaction) sur des *exercices d'activité manuelle d'expression* (dessin, coloriage, piquage, modelage, mesure...).

Le vocabulaire est lié aux leçons de choses, aux exercices d'observation et de langage. On s'ingénie à capter et à retenir l'intérêt par la variété, à mettre en jeu l'activité individuelle : on demande à l'enfant d'utiliser les textes lus et la langue maternelle, de rechercher des systématisations analogiques; on lui apprend à se servir

du dictionnaire; toujours, on l'encourage par l'attrait de *jeux éducatifs* (jeux des synonymes, invention ou divination de devinettes...); toujours on lui fait « vivre et agir » les mots qu'il emploie ou qu'il trouve et que parfois il ne connaît guère ou connaît mal.

A ce moment de l'étude, on voit apparaître ces *expressions imagées, ces comparaisons vivantes, ce style animiste* que d'aucuns croient — à tort, pensons-nous — le résultat obligé d'un forçage, de la seule culture, intensive et artificielle, par les textes suggestifs. *Ce don poétique est un don enfantin par excellence* : l'enfant, comme les poètes, juge et pense par comparaison, donne une âme à toute chose, comme l'ont prouvé les travaux des psychologues de l'enfance et les expériences pédagogiques (Bocquet, Baucumont, Bigot...). Pourquoi voudrait-on muscler cette faculté naturelle d'imagination et d'invention dans l'expression ?

Quant aux autres exercices préparatoires de français, la grammaire maintenant s'étudie d'après l'usage, la langue parlée et les textes lus : et on se préoccupe moins des classifications logiques ou d'analyse étroite des formes, que d'expliquer, de comprendre et d'imiter ces formes, que d'atteindre, par leur intermédiaire, le fond, les idées et les intentions; — l'orthographe, depuis Payot, n'est plus un rébus ou un casse-tête: une préparation intelligente essaie de la rattacher à la lecture et à la grammaire.

La lecture avec étude des textes, — après l'observation directe et le langage vécu, — complète l'enseignement du français : il ne s'agit pas, à l'école primaire, de faire de minutieux exercices de lecture expliquée; ce qu'on peut tirer des textes, c'est d'abord une impression globale, précisée, ensuite et peu à peu, par des exercices d'analyse des idées, d'imitation de l'expression, de comparaison des observations et des expressions.

Tous ces exercices sont la meilleure préparation aux exercices de rédaction. Parce qu'on ne s'instruit que par son activité propre, nous avons depuis longtemps proscrit la préparation collective et immédiate de la composition française, telle qu'elle se fait encore dans beaucoup trop de classes : pour un sujet donné à traiter, recherche en commun des idées, du plan, des expressions même. La seule préparation qui se puisse sagement recommander est la préparation indirecte : diffuse, telle qu'elle résulte de tout l'enseignement et de toute l'éducation; spéciale, telle qu'elle peut se faire, pour un centre d'intérêt donné, par l'observation active et directe d'abord et par l'étude des textes ensuite.

On comprendra aisément que nous ne nous préoccupons pas trop de la fameuse « progression logique » — la phrase, le paragraphe, la rédaction — et que, pas davantage, nous ne craignons de mélanger fâcheusement les genres, descriptions, narrations, lettres, dialogues, dissertations...). La logique de l'enfant n'est

pas celle de l'adulte : et si l'enfant ne décompose pas les complexes vivants, s'il les saisit d'abord globalement, pourquoi conserver une progression si peu justiciable ? Et si l'enfant, qui est tout action, aime surtout les narrations, les récits, les contes, les « histoires », devrions-nous le saturer de dissertations et de descriptions ? Il faut faire raconter des histoires, des récits complets; et il n'y a qu'un moyen de traiter « les différents genres », c'est de les englober tous dans des centres d'intérêt vivants. Notons, d'autre part, que le souci de respecter l'activité personnelle de l'enfant fait recommander la pratique des sujets libres ou librement choisis; et à ce sujet, il semble que l'expérience de Freinet et ses émules « l'Imprimerie à l'école » permet de concevoir la possibilité d'asseoir tout l'enseignement du français sur les productions libres des enfants.

Si le travail de rédaction semble se caractériser comme spécifiquement individuel, est-ce dire que le travail collectif de composition est impossible ou sans valeur ? Il ne le semble pas, à en croire l'expérience qui montre l'utilisation de cette coopération dans « l'Heure du Conte » ou « le Roman de l'École » (Cousinet, Baucumont, Bigot, Mlles Guénot et Fargues).

Dans la correction des rédactions enfin, il convient de faire fond à la fois sur l'activité personnelle de l'élève et sur l'activité de coopération de la classe. Si le maître signale en soulignant, l'écopier se corrige lui-même; mais la correction des fautes communes, générales, peut se faire collectivement au tableau; collectivement aussi, on peut procéder à la réfection du meilleur devoir d'élève, qui devient ainsi le devoir modèle, œuvre primitive d'un camarade et résultat final du travail commun de la classe.

* * *

Les procédés dont je viens de donner un bref aperçu semblent devoir donner des résultats remarquables : il semble bien que c'est à eux que l'on doit le plaisir de lire, aux examens du Certificat d'études primaires, et de plus en plus nombreux, des devoirs personnels et vivants, pittoresques et pensés et vécus.

Ces procédés nouveaux sont divers et multiples. Ils proviennent d'initiatives séparées et qui, souvent, paraissent s'ignorer mutuellement. Faut-il s'étonner s'ils témoignent d'une telle concordance des méthodes ? Je ne le crois pas. Les méthodes nouvelles dans l'enseignement du français — basées sur la pratique active, vivante et joyeuse de la langue, fondées sur le principe du travail libre et de l'effort personnel des enfants — ne sont que la conséquence des progrès apportés dans la connaissance des enfants par les études théoriques et pratiques de psychologie infantile et génétique, des progrès accomplis dans la méthodologie, grâce aux expériences raisonnées des gens de métier.

J. BICOT.

L'enseignement expérimental et la « pédagogie française »

Je désire présenter au lecteur des renseignements et des appréciations sur l'éducation expérimentale en France, dans l'enseignement primaire (écoles primaires élémentaires, cours complémentaires et écoles primaires supérieures, écoles normales d'instituteurs).

* * *

Les instructions officielles qui précèdent les programmes de 1923 (écoles primaires) et de 1920 (C.C., Ecoles Primaires Supérieures, Ecoles Normales) recommandent, une méthode « fondée sur l'observation et sur l'expérience ». On y lit : « Les élèves apporteront en classe... les plantes ou les animaux... l'étude se fera sur un être pris pour type (il fallait dire : pour exemple). » « Les élèves prendront part, autant que possible, aux expériences en physique et en chimie, aux manipulations et aux dissections en histoire naturelle. Il ne sera pas toujours possible (pour diverses raisons), de leur laisser le rôle principal, mais au moins on devra éviter de leur parler de choses inconnues ». (Remarques d'un grincheux : ces deux « possibles » sont symbole d'une impossibilité non justifiée ; et cet « au moins... » est faible).

« Le maître n'a pas à faire de cours : il doit, en classe et en promenade, faire observer et faire expérimenter ». — « Le maître partira de produits naturels, de phénomènes familiers, d'opérations banales pour aboutir, par l'expérience ou l'observation, aux connaissances énumérées dans les programmes. »

Bref, il semble que le maître doive commander l'observation de types, avec le programme pour but.

Dans les Ecoles Normales, qui parfois ne possédaient pas de laboratoire jusqu'en 1920, les élèves doivent manipuler avant le cours du professeur. C'est, en intention, un progrès considérable.

* * *

Mais les musées scolaires et les laboratoires manquent presque partout du matériel le plus élémentaire. Sur 143 E. P. S. répondant à une enquête privée, 58 ne possèdent pas de mercure ; comment exécutent-elles l'expérience très classique de Toricelli ? Au tableau noir, hélas !

L'interrogation des élèves et des candidats révèle clairement leurs habitudes d'esprit. Une réaction chimique, qu'est-ce ? Pour eux, une équation. Des formules, ils déduisent les faits (et ce n'est point mnémotechnie). Ils ont un dédain superbe des appareils, des supports, bouchons et autres contingences. « Faut-il chauffer ? sel solide, dissous, dilué ? précipité ou vierge ? » Ces questions terre-à-terre les scandalisent. Ils ne savent réussir « proprement » la moindre mesure de longueur, ni peser 20 gr. de liquide (le flacon les gêne !), ni préparer une solution au dix-millième, ni mesurer au thermomètre la température d'un solide.

Ils jasetent sur les célestes, les échinodermes

et autres embranchements, sans avoir vu, vivante, une seule bête marine.

Des germinations, des élevages de têtards, ils en ont vu assez souvent, mais peu méthodiquement.

Sur leurs cahiers, ils copient les figures du « bouquin ». Je leur montre le spectre d'un aimant en fer à cheval, et l'électrolyse de l'eau chargée de sulfate de soude ; mais ils récitent impudemment et dessinent le spectre d'un barreau, et l'électrolyse de l'eau acidulée, qu'ils n'ont point vu. Ils ont tous 32 dents, sans sourcilier (oui, m'sieur, c'est dans le livre).

Je constate : l'enseignement « expérimental » n'est pas donné selon la méthode expérimentale.

Qu'est celle-ci ? La recherche de la vérité par le gamin qui observe, qui essaie, qui réfléchit, comme le savant dans son laboratoire, le maître se bornant à offrir un matériel, une méthode, un exemple. C'est à l'élève à travailler librement, ce qu'il ne fait encore jamais, excepté peut-être dans quelques écoles normales.

Les expériences de nos manuels ont un but ; elles servent à démontrer quelque chose ; elles sont résumées, chronométrées, dictées, sans détails, sans péripéties, sans incidents, sans hésitations, droit au « but », comme un théorème. Le savant chercheur nourrit un chêne superbe ; le professeur élague et montre un échelas, « pour que tout le monde comprenne ». C'est le grand principe que Bouasse appelle la dégradation de la vérité.

Une expérience, une observation, c'est un monde à étudier à fond, à discuter, à recommencer, à contrôler, à épier ; il faut surtout imaginer des variantes (« et si on essayait autrement ? »). Ne craignons point les détails oiseux ni vulgaires si l'enfant observe lui-même avec émotion, l'objet en main, et non sur un tableau mural, ou au tableau noir, ou par personne interposée. De nombreuses germinations, le cadran solaire, toutes les fleurs des bois et des champs (l'une après l'autre), la bicyclette, le feu, les bêtes vivantes, quelle abondance !

L'absurde et classique bougie brûlant sous la cloche (où l'eau devrait s'élever du cinquième) illustre l'habitude des expériences conventionnelles qui ne réussissent qu'au tableau noir.

Il faut l'avouer : malgré nos louables efforts, nos élèves manipulent infiniment plus souvent le porte-plume que le tube à essais, et consomment plus d'encre que d'eau. Pourquoi ?

* * *

Les obstacles à l'expérimentation sont bien connus :

1° Le matériel ridiculement insuffisant au maître, et aux enfants davantage. Souvent, ni eau, ni gaz, ni électricité, ni jardin botanique, ni bibliothèque scientifique, ni carte géologique, ni mercure, ni baromètre, etc., etc.

2° Les locaux exigus. Obstacle plus gênant encore que le précédent. Sans une ou deux vastes salles réservées exclusivement au professeur de

sciences, il lui est impossible de préparer son travail du lendemain, d'exposer chaque semaine divers objets, et de faire manipuler les garçons.

3° L'emploi du temps (surtout pour les sciences naturelles).

4° Les programmes d'étude et les examens où il faut réciter.

5° Les manuels qui abaissent l'élève « jusqu'à s'en faire aimer » et qui s'estiment toujours d'avance « conformes aux nouvelles instructions officielles ».

..

Remontons aux causes profondes. Si on le veut absolument, un matériel s'enrichit, un règlement s'abroge, une habitude didactique se corrige. Mais l'Administration veut-elle ? et laisse-t-elle les praticiens vouloir ?

Nos officiels et les conformistes confondent souvent la « méthode active » et l'« école active ». Le lecteur connaît la seconde. Dans la première, le maître est actif « il montre au tableau noir... il veut attirer l'attention des enfants. Il les presse de questions. Il circule au milieu d'eux » (R. P., décembre 1925). Lapiere répète cent fois les expressions « faire voir, faire sentir, faire dire, faire répondre, faire trouver, faire deviner, faire conclure », puis il assure ailleurs : « Nombre d'écoles publiques sont, en fait, des écoles actives. » (Revue de l'E. Pr., 23 octobre 1927). Mlle Rion pense de la pédagogie américaine : « rien de nouveau, c'est la

pédagogie libérale française, c'est la pédagogie active. » (L'éducation enfantine, avril 1927).

Tel est le milieu pédagogique dans lequel se débat la méthode expérimentale naissante. La foi manque là-haut, certainement. Comprend-on ? A moitié, et l'on s'y inquiète parfois. Trop d'habitude entre les paperasses, trop peu d'énergie à les dominer. Les initiatives du « personnel », qui devraient être toutes règlementairement encouragées, sont gênées ou mal tolérées.

Les nouveaux programmes des E. N. prescrivent, il est vrai, l'expérimentation par les élèves-maîtres et maîtresses.

...Autant que le permettent des laboratoires très défectueux et des méthodes malformées, les normaliens réapprennent bien ce qu'ils ont bacheloté pendant les années précédentes. Ils manipulent au brevet supérieur, oui ; mais des épreuves écrites, des récitations de sciences abêtissent toujours les candidats au brevet élémentaire et au certificat d'études primaires. (On sait que les examens sont les grands régulateurs des études.)

..

Essayons de résumer :

Dans les classes françaises, le maître fait quelques expériences, pour illustrer ses leçons ; il feint de chercher, d'induire ou de déduire. Les élèves, toujours assis, observent rarement ; ils manipulent beaucoup plus rarement encore.

Paul MARTIN.

Exposé succinct de l'état de l'éducation physique en France

Tous les pédagogues sérieux sont d'accord sur ce point : l'éducation physique d'une nation doit être une œuvre scolaire. Nous nous bornons donc à examiner dans ce très bref exposé ce qui a été fait en France dans l'enseignement public à ce point de vue et à indiquer ce qui aurait pu et dû être fait.

..

Depuis un siècle, c'est-à-dire depuis l'époque où triomphait Amoros (vers 1830), précurseur génial qui eut donné à notre pays des générations d'incomparables athlètes si la médisance et la jalousie n'étaient venues entraver son action, depuis un siècle donc, on parle souvent, en France, d'éducation physique scolaire, mais on ne fait guère qu'en parler.

La gymnastique figure depuis longtemps dans les programmes scolaires, dans ceux de Duruy (1860) comme dans ceux de Jules Ferry (1887). Le développement physique de la race inspira de nombreuses circulaires, d'éloquents discours et même de compacts manuels, mais toute cette agitation tantôt verbale, tantôt écrite est demeurée stérile d'abord parce qu'elle s'est confinée dans le domaine théorique, ensuite et surtout parce que la foi et la volonté manquèrent toujours

chez les dirigeants, enfin parce que personne jamais ne contrôla les résultats, ni n'encouragea les efforts accomplis par quelques uns.

Lorsque, en 1923, fut réalisée la profonde rénovation de l'enseignement primaire, l'E. P. ne fut pas oubliée. Les instructions du 20 juin 1923 méritent une mention particulière. Elles sont remarquables par les principes qu'elles exposent : obligation de l'éducation physique pour tous, garçons et filles ; leçons quotidiennes ; l'éducation physique est un enseignement de même importance que tous les autres ; tout éducateur (intellectuel) doit donner la leçon d'E. P., et la doctrine pédagogique est résumée dans cette conclusion qui est en réalité un autre principe fondamental : « Toute gymnastique doit être utile en même temps qu'elle doit être éducative ».

Hélas ! le personnel primaire n'a jamais, jusqu'à ce jour considéré que ces excellentes instructions fussent impératives. Aucun résultat tangible ne peut être constaté. On institua bien un service de l'E.P. au Ministère de l'Instruction publique, mais ce service ne fut confié qu'à des bureaucrates peu compétents et sans autorité.

Donc, dans l'Instruction primaire : quelques bons principes mal ou pas exécutés. Mais que dire de l'Instruction secondaire ? La question n'y a pour ainsi dire même pas été posée. L'indiffé-

rence est générale. Les professeurs spéciaux ont parfois de la bonne volonté, mais sont souvent au-dessous de leur tâche. La situation est lamentable et de nombreux esprits perspicaces s'en aperçurent. Sous la poussée de l'opinion et en particulier pour céder aux injonctions si justifiées des « Associations de parents d'élèves des collèges et lycées », le ministre de l'I.P. décida en 1928 de frapper un grand coup : Il réunit une « commission d'étude et de coordination » qui aboutit à un résultat tout à fait imprévu... la création d'Instituts régionaux d'E.P. auprès des Facultés de médecine !! Erreur manifeste, car si le médecin doit être le collaborateur de l'Education Physique, il ne peut prétendre à diriger de haut l'E.P. L'Education physique est avant tout un problème pédagogique et psychologique. Ce n'est pas essentiellement une question physiologique et encore moins une question médicale.

* *

Quelles seraient les mesures les plus urgentes à prendre ?

Ici nous renvoyons à un récent et remarquable ouvrage de M. J. Gotteland, agrégé des lettres, ancien Inspecteur d'Académie à Moulins, actuellement directeur général de l'I.P. au Maroc. Ce livre est intitulé : « Pour l'Education intégrale ». (Ed. Nathan).

Il faut entre autre chose et avant tout :

— Subordonner les programmes aux horaires et non pas les horaires aux programmes, puis :

— Obliger tout éducateur à connaître et à pratiquer les exercices physiques.

— Constituer une vaste synthèse éducative à la fois physique, intellectuelle et morale.

— Veiller dans l'Enseignement primaire à l'application des programmes de 1923.

— Dans l'enseignement secondaire, créer une Ecole normale d'E.P., où seront formés les éducateurs techniques de l'E.P. constituant l'Etat-Major, l'élite du personnel ayant une culture intellectuelle supérieure et pouvant surveiller et conseiller les *moniteurs*.

— Créer au Ministère de l'I.P. une direction de l'E.P. avec un corps d'inspecteurs généraux recrutés parmi les universitaires jeunes, payant d'exemple, ayant la foi.

* *

Quelle est la méthode qu'il convient à notre sens d'adopter ? Sans contredire la *méthode naturelle* de G. Hébert dont la doctrine est intangible, l'attrait considérable sur la jeunesse et les résultats pour les deux sexes à tous les âges, magnifiques et indiscutables puisqu'ils ont été soigneusement contrôlés depuis près de 30 ans.

Voici les grandes lignes de cette méthode :

1.— L'éducation physique ou l'entraînement complet par la *Méthode Naturelle* dérive de l'observation de la loi naturelle suivante :

Tout être vivant à l'état libre, parvient à son développement physique complet par la simple pratique des exercices ou des mouvements auxquels il est destiné par nature ou qui lui sont essentiellement utiles pour sa conservation et sa protection.

Les animaux non domestiqués sont, d'une façon générale, et chacun dans son espèce, de véritables modèles de développement complet.

Les plus beaux spécimens humains, en force, en beauté et en santé, se rencontrent chez les hommes qui vivent près de l'état de nature, plus particulièrement parmi les sujets de certaines peuplades primitives ou sauvages.

2. — L'être humain, par sa nature même, est organisé pour vivre à l'air libre avec son revêtement naturel et bâti pour pratiquer certains exercices qui répondent à ses besoins. Ces exercices, qu'on peut dénommer : *Utilitaires indispensables*, forment huit groupes distincts qui sont :

La *marche*, la *course*, le *saut*, le *grimper*, le *lever*, le *lancer*, la *défense* et la *natation*.

Par suite, pour acquérir le plus haut degré de santé et de force, l'homme doit vivre le plus possible au grand air, s'exercer au dehors, assurer à sa peau le contact de l'air et se soumettre à la pratique des exercices utilitaires indispensables. Tels sont les *procédés naturels* de développement.

3. — La méthode d'éducation physique dite « naturelle » n'est qu'un retour à la nature raisonnée et adapté aux conditions de la vie sociale actuelle.

Dans cette méthode, le principe de la *séance de travail quotidien*, consiste précisément à rétablir, pendant un temps déterminé, les conditions mêmes de la vie naturelle : travail au grand air, bain d'air, pratique raisonnée des exercices utilitaires indispensables.

4. — Pratiquement, une *séance de travail* comprend :

Des exercices de marche, de course, de grimper, de saut, de lever, de lancer, de défense et, chaque fois qu'on le peut, la natation.

Elle comporte de plus un *bain d'air*, d'une durée variable, suivant les circonstances atmosphériques, et des *soins de la peau* (frictions, ablutions), pendant ou après le travail.

Elle a lieu au *grand air* ou, à défaut, dans un endroit aussi aéré que possible.

Enfin, elle doit représenter le travail *soutenu* et *continu* dont la dose et la *difficulté* varient avec l'âge, le sexe, la condition sociale, la constitution, le degré de force ou d'entraînement des exécutants, l'état de santé, etc...

5. — Les exercices utilitaires indispensables n'ont pas tous le même degré d'importance.

Chez tous les êtres, y compris l'homme l'exercice naturel le plus pratiqué et toujours poussé au maximum dès l'âge le plus tendre est représenté par le procédé de locomotion le plus rapide.

La *course* est par suite pour l'homme le premier et le plus important des exercices *éducatifs*. Elle constitue l'exercice de base ou fondamental de la méthode naturelle.

6. — En résumé, la méthode naturelle consiste à faire exécuter à l'homme « ce pourquoi il est fait ». Elle convient à tous les sujets normaux sans exception, à l'enfant comme à l'adulte déjà formé, à l'homme comme à la femme. Elle peut servir aussi bien, pour l'éducation physique proprement dite, de l'enfance à l'âge adulte, que pour l'entraînement spécial du soldat ou le perfection-

nement complet de l'athlète. Elle convient enfin à la rééducation des adultes comme à l'entretien de l'organisme en bonne condition chez les sujets déjà formés. Seulement, la façon de l'appliquer ou de l'envisager diffère totalement dans chaque cas.

Par exemple, avec l'enfant, elle doit conserver un caractère éducatif afin de ménager la croissance ; avec la femme, elle doit viser au développement de la souplesse et de la grâce, bien plus qu'à la force musculaire proprement dite ; avec le jeune homme, et en particulier le militaire, elle peut présenter un caractère athlétique ; enfin avec l'homme mûr, elle doit être hygiénique.

Les exercices sont les mêmes pour tous, seule, la dose ou la difficulté diffère pour chacun.

7. — Les procédés naturels de développement : travail au grand air, bain d'air, pratique des exercices utilitaires indispensables sont immuables comme la nature même de l'homme. Par contre, la manière de travailler, c'est-à-dire la façon de doser, de graduer le travail ou la difficulté des exercices, de combiner ces derniers et d'en régler la technique, est essentiellement *perfectible* par l'expérience.

8. — La méthode naturelle n'est pas une création de l'esprit. Image fidèle de la vie, elle reproduit les gestes cent fois séculaires qui sont ceux de notre espèce. *Vieille comme le monde*, puis-

qu'elle a toujours été pratiquée *instinctivement*, elle a pourtant marqué une rénovation, presque une révolution dans les idées sur l'éducation physique.

*
**

Il nous est impossible ici d'indiquer même très brièvement les admirables résultats obtenus par la *Méthode Naturelle*. Nous prions à cet égard de se reporter au livre d'Hébert : « *L'Éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle* (Ed. Vuibert) qui contient des statistiques de l'École des Fusiliers marins, de l'École des Mousques, etc..., du Collège d'Athlètes de Reims et aussi de très nombreux rapports médicaux, comptes-rendus à l'Académie de médecine, etc., etc.

En France, la méthode Hébert est officielle dans la Marine — Le règlement actuel de Joinville est la copie de la M.N. avec quelques adjonctions peu heureuses d'ailleurs. Elle est officielle.

Dans la circonscription de la ville de Paris.

A l'École Normale Supérieure, rue d'Ulm.

A l'École Normale Supérieure de jeunes filles de Sèvres.

D^r STROHL

Rédacteur en chef de la Revue
L'Éducation physique

Le travail de composition par équipes dans un lycée

Si, comme nous le croyons, une refonte complète de nos programmes s'impose, si, pour la formation d'un esprit, le choix d'une discipline nous paraît importer beaucoup moins que la manière de s'en servir, nous croyons aussi qu'il n'est pas impossible, dès à présent, de réagir et de pénétrer, en quelque manière, les vieilles formules de l'esprit nouveau. Nul besoin, pour cela, d'arborer une cocarde rouge ; un peu d'ingéniosité y suffit. Or, le *travail par équipes* nous semble être un de ces nombreux moyens qui, sans fracas, introduit peu à peu en pleine organisation scolaire, quelque chose de l'esprit nouveau. La méthode est fort simple, elle suit les exigences de l'esprit ; par cela même d'ailleurs, elle paraît pouvoir s'appliquer à n'importe quelle discipline.

Nous l'avons utilisée, quant à nous, dans des cours de français de Première Baccalauréat et dans ceux de Philosophie au Brevet Supérieur ; dans chacun des cas, les résultats nous ont paru encourageants. Il s'agissait donc, quel que fût l'enseignement, de grandes élèves et d'élèves d'examen. Soulignons ce dernier détail, puisque rien plus qu'un programme d'examen ne semble devoir entraver l'initiative du maître.

Dès la rentrée donc, à la suite d'une visite à la bibliothèque de la ville, nous faisons connaissance avec l'instrument qui doit nous devenir familier. Nous en apprenons les rouages et le fonctionnement ; catalogue, dictionnaires, service de prêt, etc., puis, dans le programme de l'année,

nous choisissons quelques questions ; celles qui seront traitées à *fond*, comme disent les élèves, non sans quelque prétention ! Soit l'une de ces questions : *Art et société*, empruntée au programme de 2^e année du Brevet Supérieur. C'est le thème général proposé à toute la classe. Ensemble nous l'examinons et l'analysons. Un premier plan se dessine qui circonscrit le sujet de l'ordonnance. Les idées principales apparaissent, véritables jalons de notre étude. Autour de chacune se forme une équipe : quatre à cinq élèves. Une fois ceci fait, qui est fort aisé, chaque groupe s'efforce de découvrir, en relation avec l'idée maîtresse à laquelle il se rallie, les idées secondaires que devront pourvoir les élèves. En sociologie, l'histoire sert de guide. Une équipe par exemple, s'est-elle adjudé : « Rapports de l'Art et de la Société chez les Grecs », une autre traite le même sujet chez les Romains, une troisième chez les Arabes, etc... Puis, au sein de l'équipe, un élève choisit l'architecture, une autre la statuaire, une troisième le théâtre, etc... Le contrôle des idées fécondes et stériles va de soi, puisqu'il faut que chaque élève ait une matière à développer et qu'elle ne puisse répéter l'une ou l'autre de ses compagnes. Cette répartition des tâches, qui est un travail d'analyse, est fort attachante ; les élèves dominées par le souci d'avoir un sujet — et un sujet qui leur soit propre — se montrent très actives dans la recherche et pleines d'enthousiasme dans le choix ; sponta-

nément elles forment ces équipes, avec le soin d'en varier les membres, en vertu d'un roulement établi pour éviter tout esprit de clan et toute rivalité entre les groupes. De cette façon en fin d'année elles ont toutes travaillé ensemble. C'est une règle du jeu. Elles la connaissent et l'approuvent. Tout est proposé ainsi à leur approbation ou à leur désaveu — la méthode de travail elle-même — et, s'il le faut, on discute et l'on modifie. Mais, en général, elles l'aiment.

L'histoire de quelque grande œuvre collective, au début, les persuade fort ; celle de nos cathédrales surtout — sublimes chefs-d'œuvre anonymes où chaque artiste contemplant par avance la gloire de l'ensemble, a travaillé dans son coin, incurieux de renom personnel, en tout désintéressement et en tout amour. — Quand une élève, habituée à la méthode courante, semble désirer s'y tenir, son désir est respecté, mais le geste est rare et vite oublié. Si, d'aventure, il persistait, il faudrait, je pense, persister aussi à le respecter, quitte à rechercher les causes d'un individualisme si farouche pour agir sur elles au besoin. Mais les élèves, d'ordinaire, ont un plaisir évident à collaborer, à s'entraîner à la recherche, à se communiquer leurs trouvailles et à les discuter entre elles.

« Ce plan n'est pas encore le style, mais il en est la base » ; rien n'est écrit encore, tout est construit déjà ; la situation matérialise les exigences de la pensée. La classe représente *in concreto* les articulations du travail : chaque élève une idée secondaire, chaque équipe, une idée maîtresse. Elles, si peu désireuses d'ordonner leurs pensées et de composer leur développement, se trouvent obligées ici, par la situation même, à embrasser un grand sujet dans son ensemble et ses parties, à sonder chaque idée pour y trouver ou non matière à développement et à envisager la tâche des autres pour régler harmonieusement la sienne...

Une bibliographie leur est indiquée. Fort simple. Il ne faut pas qu'elles se noient ; il ne faut pas non plus qu'elles aient une seule référence, si non l'ouvrage risque d'être transcrit de point en point, sans effort critique — et cela se comprend. Au contraire, en présence de deux auteurs, la comparaison s'impose : de simples différences dans la présentation, quelquefois de véritables divergences de vues éveillent l'attention, suscitent l'étonnement et créent peu à peu, à l'égard de l'imprimé, une attitude nouvelle.

Parfois, au lieu du livre, c'est l'enquête directe. Pour l'art romain, on s'en fait un orgueil. C'est Carthage, Dougga, El-Djem, Sbeitla et surtout les mosaïques et les statues du Bardo qui sont ici l'impénétrable mine. Même, on a entrepris d'écrire un chapitre sur la civilisation punique et d'interroger le Directeur des Fouilles... Il faut bien, hélas ! calmer quelquefois le zèle, si oublieux de l'examen !...

Les enquêtes sur place sont innombrables : société musulmane, vie artistique des souks, réglementations des corporations, institutions religieuses, formes primitives de la vie dans le sud-tunisien, croyances superstitieuses des peuplades berbères, etc... Les jeunes musulmanes présen-

tes — qui chevauchent curieusement sur deux civilisations — nous sont de précieux truchements ; de même aussi les petites Françaises du « bled », nées au loin, dans les fermes, et familiarisées avec la langue et les coutumes indigènes. D'autres fois, c'est un banquier qu'on interroge sur les mystères du change ; un secrétaire de syndicat qui se prête de bonne grâce aux questions indiscrettes, des statuts de coopérative locale qu'on a permission de compulsier... Bref, de ça, de là, chacune, dans un coin de son choix, butine. Huit jours après vient l'inventaire des richesses accumulées. Oh ! ce n'est pas le miel encore ; cette première tâche n'était que d'enquête et compilation, mais il fallait la bien conduire. Or, au lieu de l'exacte réponse, qui informe, queques-unes ne donnent qu'une fastidieuse copie. Il faut les guérir de ce mal. Démêler dans un texte ce qui appartient au sujet, savoir tout extraire et rien que cela, c'est déjà faire preuve d'une intelligence vive et affinée. Les corrections orales et l'entraide sont ici fort nécessaires.

Ces corrections sont l'objet d'une et, si l'on peut, de plusieurs séances : Une équipe est examinée : chaque membre tour à tour apporte son bûin. On ne lit pas, on raconte. La lecture aurait bientôt épuisé l'attention de la classe ; la narration, elle, faite dans l'intention d'expliquer aux autres parce qu'effectivement les autres *ignorent*, ne ressemble ni à la lecture, ni à la récitation ordinaire ; c'est un entretien familial et vivant. Ce qu'apporte l'élève n'est point une leçon de manuel qu'on a déjà rabachée, c'est du neuf ; il faut comprendre, retenir, noter, poser des questions qui obligent à compléter et approfondir. Il faut aussi ne pas perdre de vue qu'à la fin de la narration, on devra apprécier — non le fond — mais la forme, signaler les digressions ou, si on les a aperçues, les lacunes et ne pas oublier les éloges si on a des raisons d'en faire. Telle est la correction, non pas hors de la classe et de maître à élève, toute individuelle et inerte, mais dans la classe et par toutes, vivante, sentie par toutes et, croyons-nous, à toutes profitable.

À présent, chacune se sent en mesure d'écrire son exposé. Alors intervient l'effort de rédaction, la mise au net de la pensée. Il ne s'agit point d'un devoir dit « de français », mais les exigences essentielles s'y retrouvent : claire distinction et souple ordonnance des parties, convenance de la conclusion, propriété et fermeté du style, etc... La plupart sentent que, cette fois, leur personnalité est en jeu, elles s'appliquent de tout leur cœur. Comme l'effort de chacune est utile à l'équipe et au travail d'ensemble, elles se sentent solidaires, s'entraident, se morigènent et ne cessent de s'occuper les unes des autres en vue d'équilibrer et de parfaire. Une partie de football en susciterait pas plus d'émulation, ni d'esprit de corps.

Enfin les devoirs sont groupés et reliés : autant de paquets que d'équipes, c'est-à-dire : que de chapitres. Ils sont remis au professeur. C'est à ce moment qu'a lieu la correction écrite facilitée, comme on voit, par le travail antérieur. Elle est souvent, quoique longue, des plus intéressantes. Non plus les quarante copies où se ressassent qua-

rante fois les mêmes idées et jusqu'aux mêmes expressions, mais un vrai petit mémoire où l'on ne saurait déchiffrer sans émotion les premières traces de recherches et de jugements. Pas un devoir qui en double un autre, puisque pas un paragraphe, pas un chapitre ne doit répéter l'autre, — ainsi qu'on a pris soin, toujours, de l'éviter.

Tous doivent acheminer à la conclusion générale, la conclusion « sociologique ». De même qu'on formulait les conclusions particulières en comparant les paragraphes entre eux, de même à présent on compare les chapitres. Une des élèves la rédige. Puis chacune reprend son « corrigé » et se met au travail définitif. Sur une feuille grand format, en tenant compte des observations, elle transcrit son travail. Les feuilles reliées, auxquelles sont jointes, s'il y a lieu, gravures, dessins, coupures de journaux, etc., constituent l'*album collectif*. « Travail de pure copie, supplément fastidieux ! » s'écriera-t-on peut-être. On se tromperait, je crois. Les corrections du maître comptent si peu d'ordinaire ! Un rapide coup d'œil sur la note chiffrée et le classement, une petite moue, un éclair de joie et c'est tout ! Ici, au contraire, les corrections sont *sollicitées*, ne doivent-elles pas permettre d'embellir l'ouvrage ?

Cet album circule dans toute la classe. Il faut bien que chaque élève prenne connaissance du travail des autres : ainsi l'œuvre de solidarité s'achève. Il vaudrait mieux sans doute que le dit album fut polycopié, la consultation en serait plus aisée dans le moment des révisions. Tel quel, il excelle à créer un lien entre toutes les élèves, bien mieux, entre les promotions qui se suivent. Car si l'on prend soin de traiter selon cette méthode des questions différentes pendant deux ou trois ans, les élèves ont volontiers recours à l'album de l'année précédente pour compléter leur programme. Album bien imparfait, d'ailleurs, qui en voudrait douter ? Mais quand on croit avoir réussi à susciter un intérêt sincère, un zèle fervent, une camaraderie fondée sur la collaboration et l'entraide, ne peut-on pas espérer avoir travaillé dans le sens de la véritable éducation ?

Réduire, par l'enquête directe ou le retour aux ouvrages de première main, le rôle excessif du manuel, faire perdre cette semi-idolâtrie du mot, — du mot qui, trop souvent, à lui seul ou absent ou condamné, du mot qui se donne pour une explication sans rien élucider — n'est-ce pas pourchasser le verbalisme et substituer à un petit lot de connaissances sans racine une méthode qui excite au savoir sérieux en même temps qu'à la modestie ? De plus, obliger les élèves, par l'organisation en équipes, non seulement au travail de précision et d'approfondissement, mais aussi à l'effort de composition en vue d'un vaste ensemble, n'est-ce pas les faire participer au double rythme de l'esprit humain : analyse et synthèse ?

Tout le programme, — qu'il soit de philosophie ou de lettres — ne saurait être traité ainsi. Il va sans dire ! Il faut d'ailleurs se servir de la méthode courante qui veut le primat de la mémoire. Ces quelques recherches pourtant éclairent l'ensemble d'un jour nouveau ; on le sent au goût de discussion et d'approfondissement que la plupart des

élèves montrent dans ces chapitres mêmes. Il faut aussi savoir alterner avec les devoirs conçus selon la tradition ; ils ont leur mérite propre. Mais ils ne sont pleinement efficaces que traités en temps limité ; ils obligent alors l'élève à savoir ne compter que sur ses ressources à elle et l'entraînent à la prompt mise en œuvre.

Peut-être que, critiquant cette méthode de composition par équipe, on la déclarera trop complexe pour l'enseignement secondaire. « Bon pour l'enseignement supérieur, dira-t-on, mais jusqu'à dix-huit ans, il faut apprendre ». Nous ne le croyons pas — ou plutôt nous croyons qu'il n'y a qu'une méthode : la meilleure, — et qu'un savoir : celui qui a été désiré, conquis, assimilé. L'école est un point de départ plus qu'un point d'arrivée. Il importe plus encore de donner le goût du savoir que le savoir même. D'ailleurs, ce goût du savoir authentique ne va pas à l'encontre d'une information saine. Au contraire ! Les élèves s'imposent, le plus souvent, un travail bien plus grand que celui qu'on oserait leur imposer soi-même ; elles retiennent de plein gré une foule de connaissances, et puis, pourrait-on *rechercher* sans rechercher quelque chose ? Ainsi, chaque discipline est aussi une matière d'enseignement.

Quel besoin, pour réaliser, cela, de prescriptions officielles ? Il n'en est point besoin non plus, — plus d'un professeur le sait — pour faire de la classe froide et nue un « intérieur » où les élèves se plaisent, qu'elles parent de compositions décoratives de leur cru, de fleurs, de plantes vertes, qu'elles repeignent même, si le désordre et les taches, comme il faut le souhaiter, les choquent. Il n'en est pas besoin pour instituer des marches à travers champs et des excursions de toutes sortes, pour susciter les sentiments et créer, par tous les moyens, une atmosphère qui éloigne de plus en plus la maison d'éducation de la classe traditionnelle. Il suffit en tout cela de *vouloir* et de faire la preuve par le fait.

N'est-il pas légitime après tout, que l'éducation soit la préoccupation maîtresse des éducateurs et qu'elle occupe, dans la hiérarchie, le rang qui lui est dû. Pourquoi serait-il moins noble, ou, simplement, moins intéressant de s'adonner à l'éducation — j'entends à l'éducation comprise comme science et comme art — qu'à la médecine, à l'économie politique, ou même, à la pure littérature ? Si, selon le mot du poète, nous avons mission de transmettre le flambeau, ne sommes-nous pas comptables — et largement — des générations de demain ?

Dès lors, il ne suffit pas d'être théoriquement d'accord sur les fins de l'éducation et de s'en aller répétant la belle formule de Montaigne : Tête bien faite plutôt que bien pleine. Il faut encore travailler à perfectionner la technique. Le Bédouin qui besogne avec un soc de bois dans la grande plaine broussailleuse s'accorde avec le colon, monté sur son auto-tracteur, pour souhaiter une abondante moisson. Pourtant celui-ci seul récolte cent pour un et mord chaque année un peu plus sur le désert.

Au sortir d'une crise qui a plus que tout autre temps proclamé l'utilité des compétences et le

triomphe de la technique, n'est-ce pas le devoir des éducateurs comme des autres, plus que des autres, de s'interroger, de reviser les valeurs, de ne pas craindre — en y mettant un sérieux qui sera la garantie des élèves — d'instituer des expériences pour voir, et de substituer peu à peu, avec une sage hardiesse, aux méthodes périmées celles qui, à l'usage, se seront révélées meilleures ?

**

Ainsi, même dans le cadre des programmes actuels, on peut insuffler l'esprit nouveau, et, le pouvant, on le doit. Mais il reste bien entendu que la réforme aura besoin, pour se développer tout entière, d'une refonte de notre système scolaire. Il faudra bien qu'on y arrive un jour.

Faisons donc franchement le procès de notre vieille école et disons net que si elle veut occuper à nouveau une place d'avant-garde, abandonnée depuis longtemps, il lui faut à la fois retrouver sa vraie tradition et s'adapter à la complexité des temps : renouveler sa méthode pédagogique selon des formules qu'énonçait déjà Montaigne, et reclasser ses matières d'enseignement.

Renouveler sa méthode, c'est-à-dire briser avec la vaine ambition de rendre encyclopédiques de jeunes cerveaux d'adolescents et les astreindre, par l'intérêt que suscite la recherche, au corps à corps violent avec la discipline choisie — quelle qu'elle soit. Corps à corps où se trempe et s'aiguise l'intelligence, où se forge la volonté, où se façonne tout l'homme.

Reclasser les matières d'enseignement, c'est-à-dire, pour mieux répondre aux exigences d'une société qui multiplie sans cesse les créations de l'intelligence et les possibilités d'action, abolir l'antique droit d'aïnesse de certaines « Humanités », mais à la condition d'entourer les tard venues — les « humanités scientifiques » — des mêmes garanties de formation et de les faire aborder aux enfants qui présentent des aptitudes réelles et non, simplement, des déficiences ailleurs (1). Reclasser les matières d'enseignement, c'est-à-dire encore, dans un monde où les valeurs économiques font prime, élever *effectivement* à la même dignité que les autres les « Humanités artistiques » afin de restituer au culte du Beau sa place légitime ; vouloir enfin que l'enfant apprenne à reconnaître sa race — l'Humanité — à dégager et préciser quelques-unes de ses aspirations spécifiques et à orienter par là-même notre civilisation vers des fins plus intégralement humaines.

Certes, il ne faut pas se lasser de vanter la vertu d'une culture qui s'enracine dans les civilisations anciennes, ni de proclamer qu'il ne saurait être d'élite sans une forte discipline ; certes, il faut souhaiter un effort démocratique vigoureux et éclairé qui vise non à abaisser le niveau des études, mais à rendre accessibles les études ardues à ceux qui sont aptes, quels qu'ils soient. Cela est important, mais cela ne suffit point. Grec, latin, langues anciennes et moder-

nes recèlent les mérites qu'on s'est plu dans les divers camps à leur reconnaître, et pourtant notre actuel bachelier, au lieu d'avoir commerce vivant avec d'autres civilisations n'est le plus souvent qu'un déchiffreur balbutiant pour qui tous les problèmes sont de déclinaisons et d'accords. De même dans les sciences ; informé impitoyablement de toutes les propriétés de tous les corps, il y perd — (s'il l'eût jamais) toute curiosité, tout génie inventif, toute ingéniosité qui enfante l'expérience et les mécanismes pour voir...

L'honnête aspirant bachelier a un but : son examen ; une volonté : réussir ; une méthode : celle qui « rend ». Or, l'examen veut un « bourrage », étonnez-vous qu'il se bourre ! le baccalauréat, mais c'est la clef de son avenir, hors de là, point de salut, du moins il semble. Faites-lui donc un grief de poursuivre avant tout le succès !

Le maître lui-même est saisi par cet engrenage : plus il a souci du sort de ses élèves, plus il poursuit d'une course haletante, les chapitres du programme, il faut bien avoir tout vu.

C'est, de par la force des circonstances, l'opportuniste érigé en impératif, l'égoïsme devenu sacré.

Jadis, dans les corporations médiévales, quand il n'y avait pas de fils pour succéder au « patron », le « compagnon », pour devenir patron, passait lui aussi un « examen », c'était le « chef d'œuvre ». Il lui fallait produire une œuvre de son cru, qui révélât, outre l'habileté professionnelle, des facultés créatrices, une individualité — robuste exigence. Aujourd'hui, l'examen est la sanction suprême, mais il est contrôle des connaissances, non probation des capacités ; il requiert des clartés de tout, non un rigoureux approfondissement de quelque chose.

Ainsi le veut le programme, et le programme est implacable. Rien ne changera, si l'esprit n'en est changé. Si vous allégez la géographie pour alourdir l'histoire, si vous prenez aux langues vivantes pour accorder aux langues mortes, vous faites persister tout le mal. Nos programmes successifs l'attestent. Ils révèlent de savants dosages, d'ingénieux équilibres pour réconcilier tout le monde et l'enseignement ne perd point son caractère encyclopédique et informatif. Les réformes ne réforment rien.

La hantise de l'examen n'engendre pas au moral de meilleurs effets. Le concours — qui répond à un certain idéal de sélection — en accuse encore les défauts : de nécessité, il se crée un esprit de compétition qui exclut l'entraide, quelquefois la bienveillance et jusqu'à l'honnêteté, tous les professeurs le savent. Le principe actuel d'organisation de la classe, (nom éloquent), réside dans le *classement*. Chaque composition trimestrielle l'implique et l'élève est en permanence au concours. Par là se développe et s'irrite un pseudo-individualisme qui étriquet et peut même étouffer l'individualité véritable.

Comment créer alors une atmosphère de camaraderie vraie, de commun bon vouloir, de curiosité ardente, une atmosphère qui pénètre l'enfant subtilement et durablement ?

Quelques maîtres pourtant y excellent. Mais que de résistances à vaincre et même d'infra-

(1) Etant donné notre incompétence, nous nous abstenons de parler des « Humanités scientifiques ».

tions à oser! Rigidité de l'emploi du temps, surcharge des programmes, anxiété des élèves qui craignent de ne pas atteindre la fin du manuel. Tout conspire. Vous n'aurez ni l'heureux prolongement de l'heure qui profiterait de l'attention acquise, de l'échauffement des cerveaux, des questions qui naissent dans les regards et sur les lèvres; ni le loisir de quelques haltes pour revenir sur une question troublante, un problème mal élucidé; ni les entretiens familiers où l'on quitte le livre pour suivre les esprits.

Rarement la vie en commun engendre la vie commune. Les rapports de maîtres à élèves et de directeurs à maîtres, sont distants, officiels. A force de vouloir donner aux élèves des « garanties » contre leurs professeurs, aux professeurs contre leurs chefs, on a tué l'esprit de confiance et de collaboration — cette fleur de la vie commune. A force de tout prévoir et de tout codifier, de tout prescrire et « bureaucratiser », on a solidement installé maint enseignant dans la routine et étouffé en lui, comme en son chef, cet esprit vivant d'innovation et ce sens hardi de la responsabilité sans quoi ne sauraient être d'autonomie véritable et de goût joyeux pour l'effort.

Pourquoi? S'il est sage de se prémunir contre les trop faciles déficiences humaines, est-il bon d'en faire, implicitement, le principe d'une organisation scolaire? N'est-il pas au moins aussi conforme à la nature des choses, de regarder la maison d'éducation comme une vaste communauté où l'apport de chacun profite à tous, où les rapports mutuels doivent donc tendre à engendrer, à tous les degrés, l'estime respectueuse, et chez les enfants cette confiance spontanée — faite d'un sérieux émouvant — si prompt à l'interrogation et à l'épanchement?

Il en est très rarement ainsi. L'esprit de notre organisation et de nos méthodes s'y prête mal. Pas même nos établissements! De grands murs conventuels, une cour strictement sablée (1), des classes froides et nues, des fenêtres sans rideaux, des tables sans fleurs, — même si elles foisonnent au dehors — des meubles — ô ironie du mot! — qu'on ne remue jamais..., une chaire exhaucée, toute prête pour les discours « ex cathedra », des salles de classes anonymes, où heure après heure se succèdent des élèves de divisions différentes, à qui rien ne donne le sentiment de propriété, ni de responsabilité, des élèves entaillant, griffonnant, barbouillant à cœur-joie.

Ces élèves pourtant ne feraient point cela chez eux. Mais quand leur a-t-on fait comprendre qu'à l'école, ils sont encore « chez eux »? Quand ont-ils senti à mille attentions qui ne procédaient pas toutes de soucis intellectuels, que le collège n'est qu'une famille élargie? Quand

a-t-on essayé de persuader les parents qu'ils sont et doivent être d'étroits collaborateurs des maîtres, eux qui, le plus souvent, font connaissance du maître l'humeur en mouvement pour une protestation plus ou moins légitime, plus aptes à se dresser contre lui qu'à s'unir à lui?

Que si, d'aventure, par audace et ténacité, quelque professeur essaie d'établir des contacts, casse-cou! Ces contacts tout individuels qui mangent le temps du professeur, entraînent aussi de sa part, presque infailliblement des oublis, mal interprétés des parents et capables de susciter les mécontentements.

Les conséquences de tout cela? Elles sont sous nos yeux chaque année; quelques élèves triomphent, les meilleurs peut-être — ceux dont l'organisme résiste au surmenage et dont les appétits naturels, base de la personnalité — ont su trouver nourriture. Mais dans la majorité de ceux qui réussissent, nous voyons que s'engendre une espèce dont toutes les préoccupations sont d'examen et de classement; plus tard de postes et d'avancements, espèce sans curiosité, sans initiative, sans goût pour les responsabilités, en qui s'assoupit peu à peu tout effort intellectuel.

Il y a aussi ceux qui ne réussissent pas. Parmi eux, naturellement, se trouvent quelques cancre à qui l'échec vient signifier ce que le maître avait dès longtemps prévu, mais il y a les autres que la vie reclasera, ceux enfin qu'elle n'aura pas l'occasion de reclasifier parce que la vie n'a point à charge de pourvoir aux déficiences de l'organisme social.

Plus d'une fois, la guerre nous a montré comment des jeunes gens pour qui les grandes écoles ne s'étaient jamais ouvertes, étaient aptes cependant à devenir des chefs, à dominer des situations, à accueillir, d'un œil rapide et sûr, de lourdes responsabilités. Initiative, esprit de création et d'audace, sens de l'organisation qui met en valeur la chose créée, voilà les qualités de chef. Il ne faut pas que mille entraves, à tout instant, le paralysent; il faut qu'il puisse imprimer sa marque à son ouvrage. Or, comparez à cet égard le président de collège aux Etats-Unis, qui nomme lui-même ses professeurs et peut décider sans appel de mille questions intérieures, avec notre proviseur de lycée!

Ne serait-ce pas là une des raisons pour lesquelles chez nous le recrutement masculin se fait de plus en plus difficile? Ceux des jeunes qui aiment à oser, à créer, désertent une carrière où ils ne peuvent avoir champ libre et coudées franches.

* * *

On m'accusera peut-être de pousser au noir? Tout le monde — Dieu merci — pourrait citer un exemple au moins où l'ingéniosité du maître et son zèle, — mieux : son amour de l'enfant — ait su tourner les obstacles, créer ce que l'administration refuse, réduire par des activités habilement réparties, les séances de la classe assise et permettre, dans quelque mesure, aux diverses natures de s'exprimer. Certes, plus encore qu'une organisation officielle, plus qu'une méthode proclamée infaillible, ce qui importe, c'est la lucide sympathie du maître. Il est un tact déli-

(1) Disons, d'ailleurs, qu'il existe d'heureuses exceptions, tel le Lycée de Jeunes Filles de Versailles, dont les pavillons d'internat, inspirés de ceux des grands collèges anglais, renouvellent opportunément la formule de nos internats-casernes; tel aussi, au moins pour le cadre, le Lycée Lakanal, tels enfin, quoique imparfaitement, les établissements scolaires reconstruits des régions dévastées, et d'autres encore...

cat — fruit de l'esprit comme du cœur, qui s'insinue jusqu'à l'intime du jeune être, y découvre les aptitudes et les manques, discerne les faiblesses pour les corriger sans dureté, recueille les confidences, agit discrètement sur les décisions inopportunes, dégage et oriente les jeunes personnalités. Mais de tels exemples restent individuels, ils sont l'exception qui confirme la règle.

Naguère, dans une société choisie d'où le travail était exclu, quand l'idéal était de savoir se présenter, de parler avec élégance plus qu'avec compétence, de former une élite oisive et mondaine, où l'on tint bureau d'esprit, qu'on voulût des clartés de tout, cela se conçoit, cela s'impose. Mais il n'en va plus de même aujourd'hui. Au dynamisme complexe de notre société doit répondre une élite active et différenciée. Et c'est précisément par les intérêts suscités chez les jeunes qu'on décèle les aptitudes et développe les activités propres à former les compétences.

A ceux-ci plus qu'à ceux de naguère, il faudra des connaissances : un ignorant intelligent est un bon coureur aux yeux bandés, capable d'élan, mais forcé de piétiner à tâtons. Le savoir au contraire, permet cette ouverture d'esprit qui dégage des perspectives claires dans le temps et l'espace, élargit de l'étroit domaine où confine la spécialisation prématurée, suscite l'activité ordonnée, synthétique, qui découvre une place à chaque chose, s'efforce à mettre, selon une vivante architecture, chaque chose à sa place, et enrichit l'esprit de l'or de l'érudition.

Cette érudition, il ne s'agit donc pas de la mépriser ; les élèves, eux, ne voient la plupart du temps en elle qu'un écrasant et vain fardeau dont on se charge pour l'examen, dont on se décharge après coup. Il s'agit de lui rendre à leurs yeux, toute sa dignité. Qu'elle ne vienne donc pas étouffer la curiosité naissante et frêle, qu'elle la laisse croître et se fortifier au contraire afin de lui devenir, par la suite, substantielle nourriture. C'est alors que l'élève comprendra quel moyen unique il y trouve d'étendre, par la science du monde, sa petite science personnelle, d'avoir commerce avec d'autres générations et d'autres races, de se familiariser avec d'autres modes de sentir, de penser et de croire et de se composer, peu à peu, avec l'expérience d'autrui, une plus large expérience humaine.

On a dit de l'enseignement secondaire qu'il est plus apte qu'aucun autre à former une élite — noble rôle — car ce sont des hommes qu'il doit faire, des hommes aptes à vivre dans la société où ils sont, aptes surtout à agir sur elle, des hommes à qui les facultés critiques sagement conduites n'émoussent point le mordant de la recherche personnelle et de l'action.



Le problème est donc délicat et complexe. Non, point de discussion sur la primauté absolue d'une discipline, car toutes ont place et valeur dans la société moderne. *Ce qui importe, c'est la manière de s'en servir, de l'adapter si possible à la variété des natures individuelles et d'en faire, non un simple moyen d'apprentissage, mais l'instrument d'une formation intégrale.*

Tête bien faite plutôt que tête bien pleine, d'accord, mais homme bien fait plus encore. Car c'est de tout l'homme qu'il s'agit.

Or, si l'on s'accorde d'ordinaire assez aisément sur la première formule, on le fait beaucoup moins bien pour l'autre : que l'établissement scolaire soit le lieu de « l'instruction », soit, quant au reste, aux parents de le faire. Et certains parents, en effet, se préoccupent de la formation de leurs enfants — physique et spirituelle — mais combien qui croient avoir tout fait ayant fourni le vivre et les moyens d'éducation ; combien qui exercent, sans le soupçonner, ni s'en soucier, une influence néfaste — ou combien, simplement, qui rentrent chez eux, harassés, avec l'unique désir du repos ! Sans doute, il serait bon de persuader les parents — les parents qui devraient être les collaborateurs assidus des maîtres et n'en sont quelquefois que les détracteurs — de se les associer : mais ne comptons jamais sur eux, que par surcroît !

Faisons de l'établissement scolaire, selon le beau mot d'autrefois — « une maison d'éducation ». Que l'enfant, que l'adolescent y retrouvent quelques-uns des attraits, des activités de la maison, qu'ils s'y sentent « chez eux », que les soins qui les enveloppent s'adressent à leur corps, et à leur cœur, comme à leur cerveau.

Les Italiens l'ont bien compris. Ils ont introduit, dans mainte école, jusqu'aux animaux : chiens, chats, lapins, poules, chèvres, etc... et l'ont entourée de jardins confiés à la pioche et au râteau des jeunes. Ils l'ont baignée quand ils ont pu, de cette saine rusticité versant à l'âme le goût de la poésie subtile et familière, cachée en tout être et en toute chose, et aux exercices de l'intelligence, ils ont mêlé le labeur vigoureux et les mille soucis inséparables de toute vie en société.

Or, dans un âge particulièrement critique, où s'élabore la personnalité physique et morale, nous soumettons nos enfants à un surmenage intellectuel qui absorbe tout le reste. Nous négligeons la beauté de la vie corporelle, de la vigueur des membres, de la souplesse des gestes, de toute cette plastique, à laquelle les anciens attachaient tant de prix.

Nous ignorons l'heureuse floraison de pensées qui vient du libre essor du jeu, l'effervescence joyeuse des excursions, l'aimable harmonie de gestes accordés, alors que nul pays peut-être ne devrait autant que le nôtre, de par le faible taux de sa natalité, se soucier de l'avenir physique de sa race.

Et sans doute l'entraînement méthodique qui, à des heures réglementaires, met en jeu tour à tour dans des exercices rationnels, membres, muscles et tendons, doit avoir sa place dans le programme d'éducation physique, mais c'est la moindre part de l'ouvrage. Il y a la classe en plein air, chaque fois que le permet le temps, les jeux qu'avaient su instituer les Anciens et que les Modernes ont remis en honneur : courses, saut, lutte, lancement de la balle et du disque, natation, canotage, équitation... et ces mille exercices qui loin d'imposer la répétition si vite fastidieuse se développent au gré du vouloir et des incidents rencontrés... Sans doute les locaux actuels, étranglés fréquemment au cœur des

villes, avec leur cour parcimonieuse, ne s'y prêtent guère, aussi faut-il souhaiter que *tout nouvel établissement soit édifié hors de la ville, au milieu de vastes terrains, d'arbres et de choses agrestes*. Quant à ceux qui existent et qui sont légion dans les cités, on peut toujours leur adjoindre un terrain de jeux et un champ.

Cependant les grands tournois interscolaires, si fréquents aux Etats-Unis — matches de football et de hockey, joutes nautiques, etc., ne m'apparaissent pas très souhaitables — encore qu'ils excitent, pour des semaines un entrain endiable, mais l'émulation y est si vive, l'entraînement si intense, l'intérêt qu'on y porte si exclusif que toute ferveur intellectuelle en est, pour un temps, assoupie.

Que la culture physique soit forte, oui, qu'elle devienne maîtresse, non point ! Fortifier le corps en délaissant et débilitant l'esprit, c'est faire mauvaise besogne. Marions leurs activités diverses : c'est tout l'homme que nous formons.

Le jardinage qui introduit à la complexe richesse du monde végétal, la vulgaire promenade débarrassée d'une réglementation désuète et inhumaine, l'ascension en montagne, propice aux moissons géologiques et aux observations dans la plaine, la marche à pied (sport essentiel), scandée de chants où s'élabore et s'exalte l'âme commune, entrecoupée d'exigeantes investigations et de trouvailles émerveillées ; le campement au bord du lac qui fleurit bon le sauvage et la liberté ; la halte et, s'il se peut, le séjour dans la grande forêt touffue, hostile d'abord, peu à peu apprivoisée et révélatrice d'une paix tissée de mille bruits et d'une solitude grosse de mille existences, autant d'occasions de cultiver à la fois le corps et l'âme ; d'épanouir les énergies selon un idéal humain complexe et pur.

Ici, l'esprit et le corps se rejoignent et se fondent et l'on aperçoit comment les professeurs de géographie et d'histoire, de géologie et de botanique, sont les collaborateurs nés de ceux d'éducation physique ; comment se conjugent les attraits qui promettent la marche aux sportifs et la recherche aux curieux, comment enfin se complètent et s'affirment les résultats où, à leur insu, les moins marcheurs ont été entraînés à la marche et, à la recherche, les moins curieux. Et puis, n'est-ce pas par l'excursion vraie, à petites étapes, éperonnée par l'ardeur de connaître et la joie de cheminer plus outre que se fait la précieuse et subtile accoutumance au sol, à la région, au « pays » ; l'accoutumance éclairée qui compare et apprécie, aussi hostile à l'esprit casanier qu'aux exodes définitifs et souvent désenchantés ?

Il y a plus : le corps, ce compagnon assidu et nécessaire est tout le long du jour l'instrument de la vie. Il peut, si nous voulons, en devenir un moyen d'expression infiniment souple et docile, infiniment pregnant aussi. L'âme, elle est au foyer, ou vive, ou assoupie. Elle peut s'étioler ou, au contraire, étendre son empire. A ceci, elle aspire, par nature, mais il lui faut l'aide des langages. C'est là leur rôle, au musical et au plastique aussi bien qu'au langage parlé, à moins qu'ils ne soient que formes vides, autres pleines de vent. Dans ce composé mystérieux qu'est l'être humain, l'âme n'est point

indépendante du corps ; il le lui faut au contraire pour se révéler peu à peu, ce corps artisan grossier ou délicat, qui seul, élabore l'impulsion première. Elle est l'animatrice, mais c'est lui, en retour, qui dégage les formes splendides interprétant selon un mode humain ennobli son ineffable essence.

Le corps peut tout dire : plaisir, jubilation, extase, mélancolie, angoisse, prostration, attente et fugue, accords et luttes, et sa langue est d'autant plus nuancée qu'il a été plus assoupli. Les dansantes théories d'éphèbes et de vierges que faisaient courir aux parois des cratères anciens les artistes hellènes en témoin encore aujourd'hui — quelques contemporains aussi, tel Dalcroze — qui ont repris le thème avec un rare bonheur. Trop peu encore.

Il ne s'agit pas de faire de l'enfant une vedette de théâtre ; il ne s'agit pas de l'exhiber à toute occasion sur la scène du Lycée ou de la ville. Ce serait là une dangereuse excitation ! Il s'agit, au contraire, d'égaliser en dignité cet exercice aux autres en lui faisant un même sort, et s'il est, comme les autres, un instrument de formation, de faire planer sur le cours d'éducation physique et sur les autres un même esprit de labeur et de discrétion.

Rendons sensible à l'enfant la puissance de l'art plastique et ses ressources inépuisables. Il saura d'autant mieux jouir ensuite des formes et des mouvements. La statuaire, la peinture de la Grèce et de l'Orient, comme celles du monde moderne, deviendront (et surtout à son maître), un répertoire illimité. Il y puisera, il créera. Grâce à une souplesse exercée, il retrouvera le charme immédiat du vivant. Il me souvient d'une de ces heureuses créations d'élèves, lors d'une brillante fête de mai au collège américain de Bryn Mawr. Imaginé par les jeunes filles, le thème s'inspirait du drame des saisons.

Elles s'avançaient tour à tour, aimables personifications entourées de jeunes vierges au long peplos, pareilles à des vestales. La danse peu à peu s'animait, dans des figures symboliques commandées par la saison souveraine, puis le cortège entraînait en lutte avec le cortège suivant, tourbillon de bacchantes aux gestes souples ou violents, aux volutes molles ou pressées.... puis les vaincues disparaissaient dérobées par un nuage ou par la nuit... Cet ensemble plastique, simple par le thème, long par l'exécution, eût pu facilement devenir monotone. Rien de tel pourtant. Tout y était prétexte à danses et à mimes, tout aisé à suivre, mais d'une grâce prenante et d'une plastique parfaite ; tout spontané d'apparence, mais fruit d'une étude précise, et l'on sentait chez ces jeunes filles, avec une sûre entente de l'accord musical, la maîtrise parfaite du corps. Plus modestement, mais dans le même esprit, j'ai vu cette année, au Lycée de jeunes filles de Tunis, sous la direction d'un professeur de musique, des danses, gracieusement imaginées par les élèves, sur de simples romances pastorales.

Si l'éducation physique s'étendait à un tel programme, elle serait loin de jouer dans le collège le rôle secondaire qu'on lui assigne volontiers. La formation des professeurs, à la fois rationnelle et esthétique, exigerait d'eux qu'ils soient versés

dans les sciences et dans les arts : sciences biologiques, arts musical et plastique, les points de contact seraient innombrables avec les autres disciplines : anatomie, histoire de l'art, thèmes mélodiques, etc., etc., et l'on verrait de nécessité, naître d'étroits rapports entre le professeur d'éducation physique et les autres.

* * *

En éducation comme dans la réalité, tout se tient, et si la pratique nous oblige à scinder pour approfondir et agir, la nécessité du vrai nous impose d'établir à nouveau des rapports. Aussi entre les diverses disciplines, faut-il multiplier les contacts. Les instructions ministérielles y invitent, certains professeurs s'en préoccupent. Mais la nature des programmes peut y aider puissamment. Ainsi entendue, l'éducation physique introduit à plein dans le domaine de l'esprit et dans celui des arts.

Les récentes instructions ministérielles ont, sur ce dernier point, provoqué d'heureuses initiatives et innovations. Félicitons-nous qu'une préoccupation si impérieuse ait enfin attiré l'attention des éducateurs français, saluons dans nos écoles ce commencement d'orientation nouvelle, mais ne croyons pas pour autant que rien ne reste à faire ! Les humanités artistiques ne sont pas moins propices qu'aucune autre à l'éducation de l'intelligence et, par surcroît, elles sont peut-être plus qu'aucune autre, favorables à celle des sentiments.

Il semblerait — à regarder la suite de nos programmes scolaires — qu'on refuse de croire chez nous, qu'il faille autant d'intelligence pour comprendre un chef-d'œuvre de l'art plastique ou musical que pour comprendre un chef-d'œuvre de l'art littéraire. Les lois de l'esprit cependant sont une et interviennent partout avec même rigueur. Peut-être avec d'autant plus de rigueur qu'elles sont moins soupçonnées après-coup. En quoi les qualités d'imagination, d'ordre, d'harmonie, qu'exige la composition décorative sont-elles inférieures aux qualités d'imagination, d'ordre, d'harmonie qu'exige la « composition française » ? Et faut-il moins d'érudition, d'agilité dans l'analyse et de puissance dans la synthèse pour comprendre le plafond de la sixtine que la tragédie d'« Athalie » ?... La musique surtout, la musique comprise comme art et non comme passe-temps, est maîtresse en efforts, en discipline, en exercices d'assouplissement intellectuel. Est-il art fondé sur des lois plus strictes ? Est-il composition plus serrée qu'une fugue de Bach, ou plus sensible qu'une sonate de Beethoven ? Fleur exquise de l'âme humaine, la musique comme les fleurs des cimes, ne s'épanouit que sur un sol âpre, et rien ne saurait mieux, je crois, intimer à l'élève doué et ami de son étude, la valeur de l'effort, le respect des lois de l'esprit et cette eurythmie profonde — s'en dégageant — les enveloppe et les dépasse.

Non, les grands textes de la sculpture, de la peinture ou de la musique, ne sont pas moins « intelligents » que les grands textes littéraires ! Ils ne sont non plus pas moins humains ! La lecture d'un poème, comme la vue d'une

statue ou d'une toile de maître, l'audition d'une symphonie nous détachent de l'individuel et nous élèvent jusqu'à cette communion dans le beau qu'on nomme l'admiration. L'admiration est allègre, vivifiante, dilatante. Comme l'ascension en montagne, elles proscrirent les miasmes des bas-fonds et procure au regard les horizons lumineux et vastes, insoupçonnés des plaines. — Elle refoule l'égoïsme, la suffisance, le quant à soi sourcilieux et hautain pour préparer la communion des sentiments et l'échange des pensées sous le signe du génie. Il n'est donc rien de plus propice à l'éclosion du « sens social ». Et plus encore quand les élèves, comme dans les ensembles rythmiques, dramatiques, vocaux ou symphoniques sont eux-mêmes exécutants de l'œuvre. Là ils prennent conscience de leur juste rôle, indispensable au tout, mais si bien fondu en lui que tout effort pour s'isoler dérèglerait l'exécution et choquerait comme une dissonance.

Qui se refuserait à négliger cette éducation des pensées abandonnerait gauchement et coupablement l'une des sources les plus authentiques de l'énergie humaine. Si les milieux familiaux et scolaires ne s'y intéressent, s'ils n'élèvent peu à peu à la dignité de sentiments pensés ce qui, chez l'enfant, est pur instinct, celui-ci risque de s'exercer brutalement et sans frein, d'obéir à toutes sortes d'influences capricieuses et perverses, ou bien encore de s'endormir, détruisant avec lui les riches virtualités de l'être. Plus que tout autre peut-être, les « humanités artistiques » sauront y pourvoir. Sans doute il serait plus facile d'ignorer les instincts gênants, mais ils explosent ensuite, d'autant plus disciplinés qu'ils ont été plus refoulés. Mieux vaut donc prélever à leur éclosion et guider leur croissance, tel l'homme de nos champs, qui, l'arbre planté, intervient pour piquer un tuteur ou émonder les ramilles. Tendre — quel que soit l'art auquel on s'applique — non à la virtuosité, mais à l'essor harmonieux de l'être spirituel, dégager dans l'enfant la véritable humanité et la promouvoir, n'est-ce pas là, le rôle de l'enseignement du second degré ? On a coutume de dire qu'il est, par excellence, un enseignement désintéressé, apte à l'édification des esprits et à la formation de l'élite, ne voilà-t-il pas de quoi le confirmer dans sa fonction ?

Au demeurant le goût du beau, l'un des instincts les plus lointains et les plus obscurs, est souverainement utile. — L'industrie, en diffusant certaines possibilités de satisfaction, trop souvent médiocres, a, dans bien des cas, suscité des aspirations sans ennobler les cœurs. Songeons et travaillons à la libération spirituelle des hommes en même temps qu'à leur libération physique. En créant chez eux des besoins nouveaux, il faut aussi développer des exigences nouvelles, épurer les goûts, cultiver la délicatesse, substituer aux jouissances frelatées et coûteuses d'autres plus saines, plus hautes et, de par leur nature, souvent inépuisables ; si l'on n'achemine jusqu'à elles, avec savoir et chaleur d'âme, les autres deviennent envahissantes. Or, il est plus facile d'obtenir des générations grisées de vitesse et de records que des âmes sincèrement éprises du lever du soleil qui se renouvelle chaque jour, du musée local, des choses familières qui en-

tourent l'existence, ou du bien de la cité. Il faut que l'attention y ait été tournée et le cœur ouvert. Pourtant l'active contemplation qui féconde les pensées et rajouit sans cesse les émotions et les joies, révèle de richesses inaltérables et sans usure.

Par surcroît, ces richesses-là sont les moins chères de toutes. Les raids en auto sans autre but que la vitesse, les raffinements parfois extraordinaires de la table, les toilettes innombrables et tous les engouements de la mode, coûtent plus que l'audit'on d'une belle symphonie ou qu'une promenade dans un beau site ! A-t-on réfléchi au gaspillage qu'entraîne ce fait social, généralisé au siècle dernier, qu'on appelle « la mode » ? Compétition dans la tenue, les meubles, les maisons, les véhicules et tout ce qui touche à l'homme ; permanente excitation à la dépense, plus que sérieuse nécessité du progrès, et, pour ceux-là qui s'y laissent prendre, porte ouverte à tous les gaspillages. Les œuvres d'art, elles, ne s'usent point. La belle statue, le bel édifice, la belle église, la belle sonate et, plus que tout la belle nature défient les siècles, même elles s'enrichissent à l'émotion grandissante des foules, elles deviennent peu à peu, par le flot successif des admirations, d'immenses créations collectives dominées par une grande âme.

Notre civilisation contemporaine qui se déroule dans une semi-anarchie économique, fait un dogme aux Etats de l'accroissement continu de la production et donc de la dépense. Il le faut bien : l'existence de stocks imprévus engendrerait la stagnation des affaires, le chômage et la misère. Ainsi la lutte pour les débouchés commerciaux devient l'un des éléments décisifs de la rivalité entre les peuples, le facteur essentiel des guerres contemporaines. On veut limiter les armements. Soit ! Mais c'est de la limitation et surtout de la meilleure répartition des produits qu'il faudrait s'occuper en même temps ! *Dans une civilisation mieux réglée où le marché mondial serait organisé, où les notions de concurrence et de rivalité laisseraient place à l'autres notions (collaboration, solidarité, etc.), où l'absence de gaspillage entraînerait la réduction de la journée de travail et la plus large diffusion des valeurs éducatrices, on conçoit comment serait facilité l'accès du nombre aux plus hautes valeurs.* Notre civilisation, moins âprement orientée vers les exigences matérielles, ferait plus de place au spirituel.

Or, ne l'oublions pas, la musique, le dessin, la danse, etc., sont, si on le veut, tout comme le discours, des expressions du spirituel. Il ne peut être indispensable au bachelier de connaître toutes les œuvres littéraires de son pays : même les œuvres de second rang — quand il ignore les plus grands textes picturaux, musicaux ou plastiques de la littérature mondiale. Est-il normal, d'ailleurs, qu'il sache à peu près discerner le bon du médiocre dans un certain domaine et soit capable dans les autres — comme le révèle l'expérience — de mille extravagances de goût ? Musique, modelage, dessin, peinture, etc..., sont disciplinés au même titre que les langues ou les sciences. Munir les élèves d'albums de dessins, de reproductions, orner les classes de beaux modelages, multiplier les projections, user pour la musique d'un excellent phonographe quand on ne

peut pas (et on ne peut pas toujours), faire jouir les élèves de belles auditions, établir le commentaire artistique comme le littéraire, en sollicitant la participation des élèves, leur faire saisir l'évolution de l'art musical ou pictural, ou plastique, à travers des personnalités-types, comme on le fait pour l'art littéraire ; organiser des expositions publiques, ou des auditions publiques, qui intéressent à l'établissement le monde extérieur, faire coïncider autant qu'il se peut, le programme littéraire et les autres ; réunir à certaines séances, les élèves de diverses sections dans des sortes de conférences générales, ou l'une d'elles traitera des caractéristiques de l'art de Hugo par exemple, tandis qu'une autre traitera le même sujet chez Berlioz, et une troisième chez Delacroix, de manière à susciter dans les esprits des comparaisons suggestives, multiplier les excursions où plus que jamais le professeur se montrera guide attentif et entraînant, voilà, ce me semble, une recette pour aérer de toute manière, notre « maison d'éducation », trop étroite, trop enclose, réduite trop souvent au *jeu subtil et capricieux du concept*.

Tout langage comporte un système d'habitudes et ne s'apprend qu'au prix de répétitions souvent longues. Il faudrait y penser et initier de bonne heure les enfants à la musique et au dessin, comme on le fait pour la lecture, d'autant que le goût du dessin et de la musique se manifeste très vite et de très bonne heure chez certains enfants. Les Italiens, ici encore, semblent avoir vu juste quand ils ont fait, pour les tout petits déjà, du dessin spontané, du pas rythmique, du chant choral et du solfège, l'un des articles fondamentaux de leur réforme de l'enseignement.

J'entends crier, une fois de plus, à la surcharge des programmes. Non point. Mais à une condition, ce me semble, c'est qu'à la période d'essai — (enfance et premières années de l'adolescence) où se dessinent les aptitudes, — succède la période d'option : il faudrait pouvoir choisir une discipline fondamentale autour de quoi s'organisent les autres, une discipline artistique, aussi bien que littéraire ou scientifique. Ainsi s'ouvriraient aux élèves de nouvelles possibilités, une plus complexe différenciation des aptitudes, et donc, pour l'ensemble, un enrichissement. Ainsi se décongestionneraient les classes de lettres où des options permettraient de choisir entre dessin et musique comme entre langues vivantes et mortes. On se récriera : « Et les écoles de dessin, de musique, ne répondent-elles déjà pas à tout cela ? » Que non ! Elles sont d'abord beaucoup trop rares et puis, elles ne reçoivent que tard des élèves dont les aptitudes se sont déjà manifestées tout spécialement ; elles sont enfin et surtout des *écoles techniques* : elles n'ont point l'ambition d'être des « maisons d'éducation ». Or, notre enseignement, lui, quelle que soit la discipline dont il use, se propose d'aboutir à une culture générale, d'enrichir la sensibilité, redresser et affiner le jugement, faire acquérir plus de puissance et de noblesse.

On conçoit à présent par quels étroits rapports les professeurs de lettres devraient être unis aux professeurs d'art, dans notre enseignement de second degré, et comment les programmes au lieu d'insister près de ces derniers, presque exclu-

sivement sur l'aspect technique de leurs tâches, devraient insister, au moins autant, sur l'aspect général et humain. — Pourquoi le professeur d'art — dessin ou musique, — serait-il donc seulement un technicien ? Pourquoi ne serait-il pas préposé aux séances d'histoire de l'Art et même, l'année de philosophie, aux leçons d'Esthétique ? Conçus de façon si étroite, les cours d'art de nos écoles ne peuvent comporter les éléments d'une formation intégrale ni, par cela même, présenter aux élèves tout l'intérêt d'autres études, mais à qui la faute ? Aux arts ou au rôle négligeable que l'éducateur leur assigne ? — Disciplines injustement lésées. Ne craignons pas de réclamer pour elles, pour l'adjonction des « Humanités artistiques » aux autres « Humanités », et pour la mise en valeur à titre égal, de toutes les plus hautes expressions de l'âme humaine.

* * *

L'éducation des pensées à laquelle nous visions plus haut resterait fort incomplète encore si elle n'était aussi une éducation morale. Et elle le sera si l'on s'efforce à pénétrer tout l'enseignement de moralité. Des préceptes ex cathedra ? Des sermons laïcisés ? *Que non ! Mais l'éducation ne peut être amoralisée.* L'enfant est trop faible, trop ignorant pour faire choix — même si on le croit en état de le faire à l'avenir. Aussi n'est-il pas superflu de lui faire sentir par des actes à sa portée plus encore que par les mots, la nécessité et la beauté des principes qui gouverneront sa vie intérieure naissante et ses rapports avec autrui.

Au reste, le goût du savoir, l'amour du vrai, — fondement véritable de toute l'éducation intellectuelle, se trouve être aussi fondement essentiel de la moralité. Éveiller la probité intellectuelle, c'est éveiller la probité tout court. La sincérité, l'objectivité, l'oubli du moi devant le fait ou devant l'œuvre, la recherche éperonnée par la saine curiosité, la soumission au vrai — d'où qu'il vienne — voilà les qualités du vrai savant. Préoccupations éthiques et préoccupations intellectuelles se rejoignent. — Une saine méthode pédagogique est, par surcroît, une vigoureuse discipline morale.

Toutefois, pénétrer l'enseignement de moralité, c'est faire plus encore : c'est ne jamais oublier l'inexpérience avide de la jeune société à laquelle on s'adresse et, surtout, en se taisant, savoir faire parler toutes choses. L'éloquence des objets est insinuante, celle des exemples décisive. Les études elles-mêmes peuvent, par leur organisation, comporter un enseignement. Non le moindre. Les Anglo-Saxons le savent bien, les Américains aussi qui ont si heureusement développé chez eux l'« Honor system » et le « self-control ». L'auto-gouvernement dans la classe, hors de la classe, dans les excursions, dans les fêtes, est l'apprentissage nécessaire de la liberté — faite d'audace lucide et de stricte discipline. La règle de l'Éclairé et de l'Éclairée pourrait, dans ses principaux articles, devenir le décalogue de tout écolier. C'est un tel principe qui, en dépit de certaines erreurs, inspire l'immense organisation de la jeunesse en Italie, celle des *Balilla*, comme celle des « petites et jeunes Italiennes ». Le sens social,

si peu développé dans nos écoles, s'y manifeste à tout instant et de même le sens de l'honneur.

Ainsi reliée à toute l'activité scolaire et devenu libre entretien, l'heure de morale officielle cesserait d'être une heure d'ennui. Quand, dans le silence et presque à son insu, toute la classe, durant la semaine, est orientée vers la vie morale, l'heure de morale n'est plus que celle où se dégagent et se formulent les petits problèmes quotidiennement soulevés. Alors on apprend à les envisager sous un angle plus large, à établir avec ce qui se passe « hors les murs » des rapprochements suggestifs, à imaginer des cas de conscience difficiles, qui du possible pur pourraient passer au réel. Oh ! l'occasion de belles joutes, de lectures émouvantes puisées aux plus hautes sources. Nul commentaire profane : la glorieuse nudité de Platon, de Marc-Aurèle, de Jésus et dans la classe l'union silencieuse, au plus haut période, de l'enthousiasme ou de la méditation. Est-ce donc une heure perdue que celle où s'oublie le programme, l'examen et jusqu'à la nécessité d'apprendre, sinon une belle pensée qu'on a choisie ?

Une telle méthode morale ne fait rien d'autre, en tout ceci, qu'appliquer les principes généraux de la méthode à laquelle nous avons déjà souscrit. Tant qu'on n'aura pas mis l'enfant, puis l'adolescent, au contact des réalités essentielles, qui par la suite, domineront sa vie ; tant qu'on ne l'aura pas placé dans une situation *vraie*, suscitant les réactions de l'esprit et du cœur, tant qu'on aura pas aboli la classe sempiternellement assise, on n'aura point changé l'esprit de notre vieille école. Il faudrait que chacun en sentît la responsabilité et prit à cœur d'y travailler ; les parents comme les maîtres. N'est-il pas juste, après tout, que l'éducation devienne la préoccupation maîtresse des éducateurs ? — D'ailleurs, il n'est pas moins intéressant de s'adonner à l'éducation qu'à la géographie, l'économie politique ou la pure littérature ; ni intéressant ni moins noble. Ne sommes-nous pas comptables — largement — des êtres qui seront la génération de demain ? — Et n'est-ce pas là, selon le mot du poète, transmettre le flambeau ?

Il ne suffit pas d'être d'accord pour désirer la moisson belle, il faut encore utiliser les bonnes méthodes de culture. Le fond de l'être est permanent, essentiel. Le détruire serait anéantir toute promesse ; le laisser croître sans contrôle serait le livrer au caprice des hommes et au hasard des circonstances. Acheminons-le, selon un art vigilant, éclairé, délicat, à son développement optimal et à sa libération. S'appliquer à conserver l'heureuse variété des natures individuelles tout en les orientant vers une formation intégrale ; replacer l'école dans la vie ; — dans la vie saine, équilibrée, réfléchie ; — préparer à leur rôle de jeunes êtres que sauront demain les rouages complexes de notre société ; travailler à ennobler en eux la conception de l'existence, voilà, semble-t-il, au sortir d'une crise qui réclame plus de compétence dans les fonctions, d'harmonie dans les rapports, de lucidité dans les pensées, et d'élévation dans les âmes, le rôle qui s'offre à tout éducateur.

M. A. CARROI

Professeur au lycée de Tunis.

L'esprit des écoles nouvelles et les écoles normales primaires françaises

Généralisées et organisées au moment où notre République affrontait, dans la générosité et l'enthousiasme de la nouveauté, le problème, vital pour elle, de l'éducation de la jeunesse, les E.N. ne portent peut-être pas, au même degré que les lycées, le poids d'une longue tradition. Comme devaient le faire, une cinquantaine d'années plus tard, les peuples que la guerre a fait accéder brusquement à la démocratie, les législateurs de 1880 se sont inspiré, à leur heure, des plus modernes principes politiques, moraux et pédagogiques, pour leur insuffler une âme et modeler leur forme. Elles ont gardé de cette origine, avec leur inaltérable physionomie démocratique, des possibilités de modification — et par conséquent de progrès — précieuses pour les uns, inquiétantes pour les autres.

En moins de soixante ans, elles ont connu trois régimes assez différents par les programmes et par l'organisation. On ne cesse jamais, en France, d'envisager leur transformation, voire même leur suppression. Peu d'établissements sont moins favorables à la routine, peu, parmi les écoles publiques, manifestent, à un égal degré des intentions éducatives, le désir de respecter les personnalités et la confiance dans la liberté.

A des moments et sous des formes diverses, des esprits généreux, héritiers de nos grands conventionnels, ont élaboré des organisations et formulé des directions pédagogiques qui, entièrement réalisées, audacieusement interprétées et appliquées donneraient à nos E.N. une physionomie singulièrement apparentée à celle de telles écoles nouvelles. S'il n'en est pas ainsi, c'est que, dans ce colossal organisme qu'est notre enseignement primaire, la législation, expression de la pensée des ministres et des directeurs, n'est certes pas la seule force en action. Aux lois, aux programmes, aux instructions officielles par lesquels elle se manifeste et tend à se réaliser, il faut joindre, et parfois opposer, l'administration, représentée par les bureaux, les inspecteurs de divers degrés et d'inégale compétence (Inspecteurs généraux, recteurs, Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs primaires, Inspectrices maternelles), et enfin, le personnel enseignant : instituteurs et professeurs. Les uns par leur interprétation, les autres par leur exécution peuvent fortifier, affaiblir, et même tuer, l'inspiration venue d'en haut.

Les animateurs des E.N., aussi bien J. Ferry que MM. Buisson, Pécaut, Lapie ont toujours affirmé qu'il ne pouvait suffire de donner aux futurs instituteurs les connaissances et le développement intellectuel nécessaires à l'exercice de leur profession, mais qu'on devait ambitionner pour eux une formation morale, en vue, certes, de la profession, mais aussi à un point de vue largement humain. Ils ont fait de nos écoles des internats, comme tendent à le devenir la plupart des écoles nouvelles. Mais ils ont voulu, ou tout au moins rêvé, des internats largement ouverts,

reliés à la vie sociale et qui y préparent, au lieu d'en isoler. Les toutes premières instructions indiquent que les jeunes gens pourront sortir librement et qu'ils seront associés à la surveillance intérieure. En conformité avec ces intentions, il n'était pas prévu d'emploi de surveillant et l'absence de « pion » différenciail grandement les internats normaliens de ceux des lycées. Ainsi les législateurs manifestaient-ils leur désir de voir les élèves soumis à une discipline éducative et autonome, mais les directeurs restaient libres d'organiser à leur guise et sous leur responsabilité la vie intérieure de leur école et d'interpréter les instructions toujours libérales qui, de loin en loin, leur venaient du Ministère.

Les plus récentes, émanées de M. Lapie, orientaient les maîtres vers l'éducation sociale et la formation par l'action, en demandant que les élèves-maîtres créent et dirigent eux-mêmes quelque œuvre sociale.

Je voudrais montrer, par l'exemple de l'E. N. de La Rochelle, celle que je connais le mieux, jusqu'où il a été possible d'aller dans la réalisation de ces intentions éducatives, si étroitement apparentées, quant à l'esprit, à celles des Ecoles nouvelles.

Ville maritime, à qui le vent du large dispense l'ouverture d'esprit, La Rochelle était déjà un milieu favorable. Et aussi la Charente-Inférieure, berceau des coopératives scolaires. L'influence de M. Profit, si profonde et effective dans sa circonscription, a persuadé par l'exemple qu'on peut et qu'on doit faire crédit à l'enfant pour le faire agir utilement à son instruction et à son éducation. Dans le même sens a agi l'inspection féminine des écoles maternelles, organisée ici depuis de longues années. Comme partout ailleurs où le personnel est bien dirigé et travaille, on a adopté dans les écoles maternelles des procédés actifs et on a essayé de libérer l'enfant de toutes les contraintes inutiles et même nuisibles à son développement; on a fait de l'auto-éducation. Nos élèves trouvent donc à la sortie de l'école un milieu qui n'est ni étranger, ni hostile aux principes d'éducation et d'enseignement qu'elles connaissent à l'E. N. : elles ne sont pas forcément mal adaptées au milieu scolaire, qu'elles ont d'ailleurs la tâche d'améliorer. La construction récente d'une nouvelle école a été aussi une circonstance favorable, car la vie personnelle et diversifiée, la discipline libérale sont presque impossibles dans un local étroit : les normaliennes ont leur chambre personnelle et des salles assez vastes et nombreuses pour recevoir un patronage et ne pas évoluer toujours en masses compactes. Dans cette maison, bien adaptée à son usage, au milieu de la sympathie du personnel, avec la bienveillance ou la neutralité de l'administration, devenue plus audacieuse et plus indépendante par l'âge et l'expérience, j'ai pu réaliser sous sa forme actuelle, un ré-

gime de vie dès longtemps orienté vers plus d'activité éducative.

Seule une description détaillée, que m'interdisent les limites étroites de cette étude, en pourrait faire apparaître la physionomie et en deviner l'âme. Persuadée dès longtemps de la stérilité des admonestations verbales et des appels à la bonne volonté qui ne se réalise pas en action, j'ai voulu que les bonnes habitudes, l'aptitude à réfléchir avant d'agir, à se décider soi-même, à se conduire en citoyen d'une cité libre où chacun consent la loi et s'y soumet, où chacun donne, à l'amélioration du sort de tous, l'effort dont il est capable, j'ai voulu que tout cela fût inculqué aux élèves par des conditions de vie qui en fassent apparaître la nécessité et en imposent l'exercice.

Dans cette intention — qui devient la leur sans trop de difficulté — elles sont groupées en une « coopérative », société scolaire qui se régit elle-même avec le double souci d'organiser au mieux la vie de ses membres, et de collaborer à quelque œuvre sociale. L'assemblée générale des élèves discute et vote un règlement, dicté par les nécessités du travail et de la vie commune. Elle nomme un conseil de discipline dont le rôle est de maintenir l'esprit de discipline, d'empêcher l'introduction d'habitudes blâmables, d'exercer une influence moralisatrice. Son action s'exerce individuellement ou collectivement auprès des élèves ; il peut prononcer des sanctions. Mais la charge, parfois lourde, de veiller à l'exécution du règlement incombe, à tour de rôle, à toutes les élèves afin que chacune ait l'occasion de sentir sa responsabilité et de s'exercer à l'autorité.

La coopérative a une présidente, une secrétaire, une trésorière : elle prend les initiatives qu'elle juge utiles, nomme les personnes chargées de les réaliser, crée les ressources nécessaires. La présidente est un gros personnage qui assure la liaison entre le personnel et les élèves, et exerce sur ses compagnes une réelle autorité. De la nature et de la puissance de cette influence dépend en grande partie la physionomie annuelle de l'école, aussi bien dans le domaine moral que dans celui de l'activité.

La coopérative a créé et fait vivre : pour l'usage personnel des élèves, une bibliothèque, un comité de décoration, une société de tourisme affiliée au Touring-Club ; pour l'action sociale, un patronage de petites filles. Chacun de ces organismes a son Conseil d'administration et son budget, mais toutes les élèves participent à leur fonctionnement, acceptent et contrôlent les initiatives des présidentes, leur attribuent des ressources sur le budget général (1).

Toute cette activité donne l'occasion d'acquérir beaucoup de connaissances, elle donne de l'expérience, habitude à la vie collective bien organisée. Mais sa plus grande utilité est, peut-être, de faire sortir les jeunes filles de l'attitude passive où notre éducation tend à les maintenir ; attendre le savoir du maître ou du livre ; attendre l'ordre ou la permission pour agir et con-

naître la direction à prendre, n'est-ce pas être « bonne élève ». A l'âge de nos élèves, celui où l'activité de l'imagination est la plus dangereuse, ces projets, ces recherches, ces réalisations, qui les font sortir d'elles-mêmes et de l'égoïsme de leur vie personnelle et familiale, sont un efficace dérivatif aux rêves de l'adolescence ; ils équilibrent les âmes facilement inquiètes et font un bienfaisant contrepoids à l'austérité de vie des jeunes étudiantes et à l'excès raffiné intellectuel que produisent, chez les meilleures, les études littéraires et philosophiques.

* *

Si nous examinons les E. N. au point de vue de l'enseignement (programme, méthodes, examens) nous pourrions constater, comme pour l'éducation, que les règlements sont souvent dans leur esprit plus favorables que la pratique à la pédagogie moderne. Sans doute, par leur existence même, ils limitent l'initiative personnelle, ils imposent des programmes uniformes et indiquent des méthodes. Mais leur inspiration est souvent intéressante.

Les programmes officiels suppriment toute possibilité de choix des objets d'étude par les élèves (Dalton plan et ses variantes). Mais ils sont, disent les instructions, plus indicatifs qu'imperatifs. Les maîtres, sinon les élèves, peuvent y choisir ce qui leur paraît mieux adapté au milieu, aux possibilités de recherche, au niveau des intelligences. Mais il ne leur est pas défendu de témoigner aux élèves la confiance qui leur est accordée à eux-mêmes. Les programmes de 1905, si audacieux pour la 3^e année, laissaient, en littérature, en sciences, en histoire et géographie, chaque école fixer elle-même ses sujets d'étude.

Ceux de 1920, tout en limitant ces possibilités, manifestent l'intention très nette de tourner l'esprit des élèves vers les faits directement observables qui permettent et encouragent la recherche personnelle. L'introduction de la sociologie, la place faite à l'histoire et à la géographie locales, l'étude des industries et cultures du pays dérivent de cette préoccupation. Sous le régime de 1905, chaque élève devait présenter, à la fin de sa scolarité, un travail dont le sujet avait été choisi par lui sur une longue liste, dressée par la collaboration des professeurs et des administrateurs. La variété de ces sujets était, parfois, très grande, quelques-uns n'étaient reliés aux diverses parties du programme que par un lien très lâche, et les élèves les traitaient librement, en deux mois environ. Après la disparition de ces « thèses » qui parurent trop peu significatives comme éléments de contrôle et de classement, bien des professeurs continuèrent à compléter les « leçons » et les « interrogations » par des travaux de recherche et des exposés faits par les élèves. D'ailleurs, l'usage des cours dictés, sévèrement interdits par les instructions, n'est plus guère qu'un lointain souvenir dans les E. N. et certaines heures de leçons sont, en réalité, des heures de travail en collaboration : telles les leçons d'explication de textes, exercice qui tient une place considérable dans l'enseignement littéraire, et qui est considéré comme l'un des

(1) J'ai présenté au Congrès pour l'Avancement des Sciences à La Rochelle (1928), un rapport plus complet sur la vie intérieure de l'école.

plus éducatifs par les maîtres, des plus intéressants par les élèves. Les meilleurs professeurs fixent ou font choisir à l'avance les textes à étudier, les élèves apportent en classe leurs remarques et leurs commentaires que les maîtres complètent, approfondissent, coordonnent.

Voici, à titre d'exemple, des « questions » étudiées par les élèves elles-mêmes, dans une école normale ; les professeurs ayant seulement indiqué les « sources » bibliographiques ou autres : Elevage des huîtres — Une Coopérative agricole — Etude de falaises, etc.

Malheureusement, ni les indications de méthodes, ni les bonnes intentions des professeurs ne réussissent à donner au travail personnel la place qu'il devrait avoir, parce que les programmes, restés encyclopédiques, et surchargés obligent à rechercher l'acquisition rapide et fragile des connaissances plus que la culture réelle. Aussi l'habitude des « cours », et l'usage des « manuels » n'ont pas disparu des Ecoles normales, malgré les anathèmes administratifs contre l'enseignement verbal.

Pourtant, dans le domaine des études scientifiques, un progrès réel a été réalisé : l'emploi de méthodes actives a été rendu obligatoire ; des heures de « laboratoire » pour les élèves ont été inscrites aux emplois du temps : les élèves manipulent, et non pas seulement les maîtres. Ils doivent construire des appareils, réunir des collections. Le savoir et le savoir-faire ainsi acquis sont sanctionnés par l'épreuve pratique du B. S.

Plus timide dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les programmes et les instructions recommandent seulement de « compléter » les notions théoriques par des expériences et des observations : tests, mensurations, enquêtes, observations d'enfants. La liberté laissée au professeur dans ce domaine est à peu près complète : ni l'examen du B. S., ni les inspecteurs ne contrôlent ces travaux dont l'usage, malgré les instructions officielles, est, je crois, encore peu général, faute de temps et peut-être de goût. Voici cependant quelques exemples de ce qui se fait dans certaines écoles : usage des tests Binet-Simon — construction et usage des graphiques — enquêtes (sur le sentiment maternel, sur les connaissances acquises par le cinéma) — Observation personnelle d'un enfant pendant la durée de la scolarité. — Expériences sur les divers procédés de mémorisation. — Contrôle des souvenirs. — Etablissement des moyennes au sujet des observations. — Exercices d'interprétation des résultats. — Expériences sur la sensibilité — la suggestibilité — l'attention.

Il ne s'agit là, il est vrai, que de « compléments » et non de « bases » aux études psychologiques et aux conseils pédagogiques.

Insuffisamment pratiques en fait, bien qu'orientées nettement vers l'usage par les instructions, sont aussi les études d'hygiène et d'économie domestique. Cependant, dans la grande majorité des écoles, les élèves fréquentent des dispensaires, des gouttes de lait, des consultations de nourrissons qui, parfois, fonctionnent dans l'école même. Certaines obtiennent leur diplôme d'infirmière. Dans la vie scolaire régle-

mentaire, il y a aussi, fort heureusement, une participation effective des jeunes filles aux travaux du ménage : ce sont elles qui entretiennent les pièces où elles vivent ; elles repassent et raccommodent leur linge ; elles font effectivement la cuisine pour un groupe d'entre elles.

Gênés par la lourdeur des programmes, dans la réalisation des bonnes intentions qui inspirent les instructions, les professeurs le sont aussi par les examens. Les remaniements fréquents qu'ils ont subi révèlent combien on en éprouve les inconvénients. En 1905, on plaça le B. S. en 2^e année, afin de laisser aux élèves une année d'études qui ne fussent pas soumises aux exigences d'un examen. Le certificat d'études normales, examen intérieur, contrôlait le travail personnel (le mémoire composé librement), le savoir faire pédagogique et tenait largement compte des résultats obtenus en cours d'année. Lorsque, en 1921, le B. S. fut rétabli en 3^e année, ce ne fut pas sans subir de telles transformations qu'il est, certainement, en France, l'examen qui gêne au minimum le travail personnel et celui qui contrôle le savoir et la valeur de ce savoir, de la manière la plus exacte. Le personnel collabore à l'établissement du programme d'études littéraires ; il fait obligatoirement partie du jury. Les épreuves subies « par anticipation », pour les disciplines qui imposent un travail d'érudition (histoire, géographie, mathématiques, sociologie, etc.) permettent de diminuer considérablement le « bourrage ». Les élèves ne sont plus obligés d'avoir présente à la mémoire, le jour de l'examen, toute la somme des connaissances qu'elles ont accumulées pendant plusieurs années. L'appréciation de la « qualité » du savoir, de la culture en somme, prend place dans l'examen par des épreuves « pratiques » ; non seulement les « problèmes » de mathématiques au lieu de démonstrations, les « compositions » littéraires et philosophiques, mais encore les manipulations scientifiques substituées aux interrogations. Enfin, la part de « chance » est aussi réduite par l'obligation imposée à la Commission de ne prononcer l'échec d'un candidat qu'après examen de son livret scolaire.

Education, enseignement, ce n'est pas tout dans les écoles normales ; elle sont des écoles professionnelles et, par chance, la culture intellectuelle est pour elles une nécessité professionnelle, de sorte que, pour elles, se trouve résolu le difficile problème de la liaison entre la culture générale et la préparation au métier. Aussi réalisent-elles, mieux sans doute que la plupart des autres écoles françaises, la coordination de tous les enseignements en vue d'un but unique, d'un centre d'intérêt. Programmes et instructions insistent sur l'importance de cette utilisation constante des connaissances en vue de la profession, qui constitue, en effet, l'originalité propre et la raison d'être des Ecoles normales. Dans sa spécialité, chaque professeur d'école normale doit être professeur de pédagogie, il doit aller à l'école annexe, diriger des exercices, donner des directions pratiques. L'existence obligatoire des écoles annexes ou d'application, l'étroite liaison qui les rattache aux écoles nor-

males (le directeur de l'E. N. est l'inspecteur de ces écoles) montrent combien l'administration souhaite que la pratique de l'enseignement stimule, contrôle, détermine les études des normaux.

Dans la pratique, le directeur peut faire appliquer dans les écoles annexes les méthodes qu'il juge convenables, et les programmes de pédagogie qui font une place à la psychologie et à la pédagogie expérimentales, semblent l'inviter à y mettre à l'épreuve les méthodes nouvelles. Cela ne va pas sans quelque difficulté. C'est une question très controversée que de savoir si les écoles annexes doivent servir de classes d'expérience. J'ai connu une classe Montessori qui vécut plusieurs années tranquille, rapidement visitée de temps à autre par des Inspecteurs généraux, peu curieux ou compréhensifs, des Inspectrices générales sympathiques. Lorsque, par suite de sa durée, elle devint plus connue; lorsqu'installée dans un local adapté à elle, elle menaça de durer; lorsque les hautes autorités qui s'y étaient intéressées se furent éloignées, elle commença à provoquer quelques inquiétudes. Non certes, du côté des parents, ni des institutrices, ni de l'inspectrice départementale. Mais on es-

tima compromise la préparation des normaux dans une école qui n'était pas du type officiel et où le respect des règlements et des usages n'était pas suffisamment assuré. L'absence de préparation journalière des exercices fixés d'avance parut spécialement fâcheuse. Comment contrôler rapidement le travail de la maîtresse ? Rien de décisif n'intervint pourtant et sans doute ne fut intervenu aussi longtemps que les autorités intermédiaires n'auraient pas trouvé en haut lieu une approbation nette à leurs inquiétudes.

En fait, dans nos écoles, l'interprétation un peu audacieuse des règlements et des instructions qui s'efforcent presque toujours d'être libéraux, est limitée surtout par l'esprit de routine, ou l'incompréhension, ou la timidité de la plupart des administrateurs et celles du personnel. Elle n'est pas sans danger; elle n'est pas impossible pour ceux qui ont un peu de chance et d'audace. Ce sont les programmes, avec les examens qui les contrôlent, et les horaires qui sont les véritables obstacles à la fois à l'organisation d'une vie normale et éducative et à celle du travail personnel.

E. FLAYOL.

La vie d'une école primaire supérieure

La situation de presque toutes nos écoles primaires supérieures de France ? De vieux bâtiments ou des bâtiments trop petits, mal entretenus, sans ressources matérielles, avec une poussée de vie traduite par des effectifs s'enflant démesurément et par un effort formidable des professeurs vers un enseignement qui aille droit à l'enseignement direct de la vie. Parents, professeurs, élèves, travaillent dans le même sens, préparant l'existence de demain par celle d'aujourd'hui.

Des efforts fournis, nous ne savons presque rien d'une école à l'autre et, cependant, chacune d'entre elles forme une unité vivante. Les instructions relatives à l'organisation des Ecoles primaires supérieures (règlement de 1909 assoupli en 1917), ne disent-elles pas, « ce qui importe, ce n'est pas d'établir des règlements, mais plutôt de réduire leur rôle et de laisser à chaque directeur la plus grande initiative, afin qu'il adapte aussi exactement que possible son école aux besoins économiques de la région ». Il en résulte que chacune de nos E.P.S. a sa personnalité et par là même, son puissant stimulant d'énergie.

S'adapter aux besoins économiques de la région, cela conduit très loin. Forçant à entrer en relation avec des industriels, des commerçants, cela ouvre des horizons. Les professeurs d'E.P.S. sont obligés de lire ailleurs que dans leurs livres. C'est ainsi qu'entre professeurs de la même école, et, parfois avec des professeurs d'E.P.S. des villes voisines de la nôtre, nous descendons dans les mines, nous visitons des usines, etc.,

redevenus élèves, nous suivons docilement le professeur de faculté qui veut bien nous donner l'initiation géographique ou géologique sur le terrain. Nous préparons, dans nos excursions entre professeurs, les sorties avec nos élèves. Et celles-ci, elles-mêmes, par des études libres, sortes de monographies qui les captivent, nous orientent à leur tour. Notre étude du milieu régional — que nous distinguons nettement du travail actif imposé par les programmes (manipulations de physique et de chimie, observations en zoologie, botanique, collections individuelles), accompagne notre travail scolaire et souvent le remplace. Quelle leçon sur les poteries vaut la visite d'une faïencerie ? Lisez les instructions ministérielles du 2 septembre 1925, relatives à l'application des programmes de l'Enseignement secondaire. Nous les avons faites nôtres, et il paraît que notre « emploi du temps » a été accepté par nos chefs puisqu'il existe ainsi. Dans tous les cas, nous devons le dire pour rassurer nos collègues, nos Inspecteurs généraux se sont non seulement intéressés à ce nouveau genre de cours, mais nous ont donné des directives qui nous confèrent une sorte d'autonomie, dans l'organisation de notre vie scolaire. Les programmes d'études sont-ils vraiment uniformes d'un bout de la France à l'autre ? Pour nous, nous ne le croyons plus ! Servez-vous des ressources de votre milieu, faites connaître à l'enfant ce milieu — telle semble bien être l'idée directrice de l'enseignement dans les E.P.S.

Naturellement, toute liberté est une conquête.

Ce fut après la visite d'un de nos Inspecteurs généraux que la cohésion se fit entre nos enseignements si exclusifs. Professeurs d'histoire, de géographie, de géologie, de sciences, s'entendirent, pour essayer de remplacer une partie de leurs recherches isolées par un travail concerté en vue d'études synthétiques déterminées.

Est-ce à dire que notre œuvre est terminée ? Ah, mais non et fort heureusement ! Parce que nous bâtissons, tous les concours nous viennent du dedans et du dehors. Le temps doit compter pour la durée de notre effort et pour celle de notre joie à créer. Je vois bien vos tentatives dans le domaine de « l'éducation intellectuelle » — pourrait nous dire le Docteur Decroly — mais qu'avez-vous fait dans le sens « éducation morale ? » — C'est une de nos grandes préoccupations ; mais, dans ce domaine, les résultats sont délicats à saisir. Il est difficile de se juger. Telle E.P.S. voisine, située à la campagne, pourvue d'un internat, nous semble bien supérieure à la nôtre, à ce point de vue. Nous avons très net le sentiment de l'unité de notre grande collectivité ; nous cherchons à donner à

nos enfants conscience de leurs devoirs de solidarité dans le groupe et pour le groupe. Fêtes organisées à l'école, concert du samedi, promenades, entretien matériel et embellissement de l'école, jardin scolaire, caisse de solidarité, œuvre du vestiaire, coopérative d'achats en commun, autant d'organisations qui sont nôtres et qui nous groupent, professeurs et élèves. Essentiellement nous formons une grande famille où l'on aime vivre ensemble. C'est peut-être ce qu'il y a de mieux dans notre Ecole.

Et tandis que s'achève la sortie de nos élèves du jour, d'autres jeunes filles, des anciennes, nous reviennent pour des cours du soir. Soucieuses, nous pensons à tout ce que cette jeunesse du peuple et de la classe moyenne est en droit d'attendre de nous. Œuvre matérielle, œuvre intellectuelle, œuvre morale, œuvre sociale !...

Que notre vieille maison trouve en elle l'énergie nécessaire pour affronter sa tâche nouvelle ! Préparer la vie de demain... être dignes de cette tâche !

Un groupe de professeurs.

L'imprimerie à l'école

J'ai, moi aussi, passé de longues heures bien tristes à faire à nonner un quelconque b, a, ba ; je me suis attardé à l'explication insipide d'une gravure, sans parvenir à donner un intérêt profond au texte du manuel ; je me suis fatigué à faire à mes petits bambins de bonnes leçons académiques dont ils ne tiraient pas grand profit.

Pures disciplines « scolaires », sans fondement psychologique sérieux, ignorantes de la vraie vie de l'enfant et en contradiction constante avec les principes de l'activité sociale normale.

Pas de joie, pas d'enthousiasme, si ce n'est au début de l'année, lorsqu'on distribuait les livres « neufs »... L'atmosphère monotone et sans réaction des classes au travail... scolaire.

Suivant la recommandation de nos maîtres en pédagogie, je suis parti à la recherche d'une vie nouvelle.

*
**

Ma classe était triste et morte : j'essayai de mener mes élèves dans le village, à travers champs, au bord de l'eau. Là, merveilleusement, l'enthousiasme renaissait à chaque pas : un brin d'herbe, un insecte inconnu, un cri, un accident étaient l'occasion d'enseignements naturels et féconds.

Mais hélas ! au retour notre enthousiasme, notre soif de connaître et de chercher, s'arrêtaient sur le seuil de la classe.

Nous essayions de traduire au tableau noir nos impressions de promenade : ce travail, lui-même — pourtant immédiat — était déjà une tâche scolaire, dont nous ne sentions point le

besoin, qui ne pouvait que nous faire regretter la joie trop tôt perdue... La classe commençait : il nous fallait aussi ouvrir le manuel pour y lire la page quotidienne, sans rapport souvent avec nos préoccupations antérieures — exercice cependant nécessaire à l'acquisition du mécanisme de la lecture.

Ainsi, notre travail scolaire, consécutif aux leçons vivantes et naturelles, n'avait plus aucun but logique, senti par les enfants. Sa seule justification était l'obligation où nous étions d'enseigner à nos élèves les disciplines scolaires — obligation que nous considérions comme un pis aller sans rapport avec les méthodes d'éducation libératrices.

Il était donc impossible de tirer, des activités nouvelles introduites dans notre classe, le maximum de profit.

La nécessité d'enseigner la lecture des textes imprimés nous contraignait à maintenir dans notre classe un divorce irréductible entre l'étude vivante par des méthodes actives, basées sur l'intérêt, et les besoins des enfants — et l'apprentissage de la rédaction et de la lecture par des procédés retardataires et oppressifs.

De là venait l'impossibilité où nous étions de donner à nos classes une vie naturelle répondant au maximum au besoin de recherche, de travail et de joyeuse activité de nos élèves.

La barrière est aujourd'hui abaissée... Tout au long de la journée, l'enfant pourra « s'épanouir ».

Il arrive le matin, tout vibrant, l'esprit agité par des impressions, des idées, des rêves, qu'il désire à tout prix extérioriser. Il a parfois, et

librement, rédigé, la veille au soir, la pensée ou l'événement qui lui ont paru essentiels.

L'école n'a pas le droit de réprimer ces manifestations de vie intense. Notre rôle est au contraire d'écouter ces récits, de lire ces rédactions, d'essayer de mettre un peu d'ordre dans le chaos de documents, en faisant saillir l'original, l'intéressant, l'instructif, de rédiger en bon français cette *expression de vie*.

Mais rédiger, pourquoi?... Parce qu'il faut faire un devoir? Parce qu'il nous faut apprendre à écrire sans faute?

Insuffisantes raisons justificatives!...

Ce texte choisi, modelé, copié, nous allons le « couler dans le métal ». Dès lors, cette pensée enfantine prendra une forme définitive, impérissable, conservable; elle sera une sorte de monument enrichissant et précisant le travail antérieur.

Et comme on n'écrit, comme on n'imprime que pour être lu, nous donnerons à notre travail son but normal: nos feuillets seront communiqués aux élèves de nos dix ou douze écoles correspondantes situées dans les diverses régions de la France.

Notre activité a désormais un sens. Si l'élève fait spontanément une rédaction, c'est pour annoncer à ses camarades éloignés quelque chose qu'il ne peut leur dire de vive voix; si, en classe, nous racontons un événement, c'est que nous le jugeons capable d'intéresser et d'instruire nos correspondants; si nous nous appliquons à rédiger en bon français, c'est que nous savons, par expérience, qu'il faut s'exprimer correctement si nous voulons être parfaitement compris.

Ecrire devient un besoin, et ce besoin se manifeste avant même l'apprentissage de l'écriture. L'enfant s'exprime alors par le dessin, écriture merveilleusement souple et riche, où l'imagination créatrice de l'enfant peut déjà se donner libre cours et qui reste, cependant, dès le début une ébauche de réalisation artistique.

Lire est maintenant une faveur, la satisfaction du désir de connaître la vie des autres enfants. Nous avons, tous les quinze jours, une centaine de pages à lire — de pages qu'on désire lire. Il nous suffira d'organiser notre travail pour que se satisfasse ce besoin de lecture.

Ainsi est réalisée l'exploitation méthodique, dans un but éducatif, de la vie de l'enfant, de son besoin d'expression et de communication. L'École devient vivante sans effort — et sans aucune réserve — puisque nous avons vraiment « motivé » notre travail scolaire. Nous avons, enfin, à notre portée, la possibilité d'adapter parfaitement à la personnalité enfantine tout notre effort éducatif. L'éducation monte vraiment d'en bas: c'est l'« élévation » progressive et naturelle, avec l'aide du maître, de nos petits écoliers.

Et tous les livres péniblement entassés par les adultes à l'usage de leurs élèves, direz-vous?

Nous n'avons garde de mépriser l'effort des générations passées. Mais nous ne voulons plus de manuel tyrannique réprimant toute vie et toute spontanéité. Le livre lui-même passe fata-

lement au second plan. Il redevient ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être: un aide, un conseiller, qu'on consulte au moment désiré et dont on utilise les enseignements pour son « élévation » personnelle.

Voilà, certes, la marche idéale pour un enseignement rationnel... Mais la réalisation en est-elle possible dans nos écoles primaires?

Voici ce que nous avons fait:

1° Chaque classe pratique avec une classe correspondante un échange régulier et pour ainsi dire permanent. Nous tirons dans notre classe — et de chaque imprimé — en plus des exemplaires de nos livres, un exemplaire spécial pour chaque élève de la classe correspondante. Nous nous constituons ainsi, jour après jour, deux livres de vie qui nous permettent la comparaison permanente de la vie des deux classes. Chacun de nos élèves peut même choisir, dans la classe correspondante, un petit camarade à qui il adresse parfois, individuellement, lettres et documents. Des échanges de lettres, d'images, de produits caractéristiques complètent heureusement l'échange régulier — plusieurs fois par semaine — des imprimés.

2° Chaque classe est, de plus, incorporée dans une ou plusieurs équipes de classes pratiquant entre elles l'échange régulier du journal scolaire, mensuel ou bi-mensuel. Nous avons à ce jour plus de cent journaux bi-mensuels — légalement déclarés et voyageant à 0 fr. 02 — aux noms savoureux: *Le Gazouillis* — *Les Remparts* — *Chez Nous* — *Feuillets de Touraine* — *Notre Joie* — *Le Petit Résinier* — *L'Ecureuil Landais* — *Les Reflets de la Bar* — *Les Récits de la Charnie* — *Les Petits Echos du Bled*, etc.

La collection que nous possédons — et qui va s'enrichissant chaque jour — est certainement un document unique dans l'histoire de la pédagogie.

3° Chaque classe fournit de plus, mensuellement, une collaboration imprimée à notre revue *La Gerbe*. Les feuilles des différentes classes — d'un format 13/20 — sont centralisées par des classes chargées du groupage, de la reliure et de l'expédition. Nous avons ainsi réalisé la première revue d'enfants, écrite, composée, imprimée, reliée, administrée par les enfants eux-mêmes. Les quarante numéros parus à ce jour sont d'un puissant intérêt pédagogique.

Toutes ces publications, légales, circulent comme périodiques au tarif de 0 fr. 02. Les frais d'envoi sont donc pratiquement négligeables.

4° Depuis octobre 1928, la coopérative *L'Imprimerie à l'École* édite tous les mois un fascicule d'*Extraits de la Gerbe et des journaux scolaires*, brochure de douze pages illustrées, publiant les travaux les plus originaux parus dans nos diverses productions scolaires.

5° Notre bulletin mensuel, *L'Imprimerie à l'École* — *Le Cinéma* — *La Radio*, qui paraît mensuellement sur trente-deux pages, nous a permis de perfectionner notre technique à tel point que n'importe quel instituteur peut, dès réception du matériel, travailler selon ses directives, sans ennui ni perte de temps.

6° Nous venons enfin de publier un livre : *Plus de Manuels scolaires*, qui complète notre premier livre : *L'Imprimerie à l'École*, et prépare la technique nouvelle dans l'école libérée où l'enfant pourra enfin vivre et créer en s'éduquant.

Les journaux scolaires et les *Gerbes* ne sont pas mis en vente. Nous pouvons seulement en donner communication. Les *Extraits de la Gerbe* sont vendus 0 fr. 50 (abonnement d'un an :

5 fr.). Les éducateurs qui désireront se documenter complètement sur cette technique nouvelle pourront lire *L'Imprimerie à l'École* : 7 francs. — *Plus de Manuels scolaires* : 8 francs, et s'abonner au *Bulletin mensuel* : 10 francs par an.

C. FREINET,
à Saint-Paul (Alpes Maritimes),
c/c Marseille 115-03.

La coopération scolaire en France

Il n'est pas exagéré de dire que les coopératives constituent l'un des aspects les plus originaux et les plus séduisants de la pédagogie moderne française. Le présent article a pour but d'en faire connaître les origines, d'indiquer brièvement les buts que l'on cherche à atteindre, les méthodes d'organisation que l'on peut appliquer pour surmonter les difficultés que l'on rencontre, les résultats obtenus et enfin l'avenir possible de la coopération scolaire en France.

La coopération était, avant et pendant la guerre, pratiquée dans les écoles de France, mais elle l'était à l'état sporadique. Elle prospérait surtout en Charente-Inférieure. Aux lieux mêmes où, il y a une quarantaine d'années, les vigneron ruinés s'associèrent pour recouvrer les richesses perdues, les enfants des écoles se groupèrent à leur tour pour remplacer par des ressources nouvelles les appuis financiers qui, momentanément, par suite de la guerre, de la carence de l'État, ou de l'incompréhension des municipalités, faisait défaut aux écoles. Et ces enfants étaient encouragés par un éducateur de foi ardente et de grand cœur, nous avons cité M. Profit ; car c'est à lui-même — et à lui seul — que revient l'honneur d'avoir compris le premier la force que donneraient à l'école française les coopératives scolaires.

Voyons quels buts peuvent se proposer les fondateurs des coopératives scolaires. Qu'on n'aille pas croire qu'ils n'ont en vue que des transformations matérielles de l'école. Ils ont d'autres ambitions plus élevées. Ils veulent se procurer tout ce qui permet en classe l'application des méthodes intuitives, concrètes, esthétiques, actives ; ils cherchent, tout en faisant confiance à l'enfant et en stimulant son activité créatrice, à le préparer à la vie courante, à l'encourager, à faire preuve d'initiative individuelle, de volonté persévérante, et à l'adapter à la vie sociale ; ils essaient, comme l'a dit M. Boulgé, de créer dès l'école des milieux où se pratiquent l'échange des services, où s'organise la solidarité entre forts et faibles, où s'apprend le mécanisme de l'action collective ; ils s'efforcent à former des associés actifs, convaincus et conscients pour ces groupements de toute nature, professionnels ou extra-professionnels, qui auront demain à gouverner, dans la mesure du possible, le va et vient des faits sociaux. Enfin, les protagonistes français de la Coopération scolaire veulent élever l'enfant dans le sentiment

que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères. Ne reconnaît-on pas là l'esprit de la Déclaration de Genève ?

Le premier principe à appliquer dans l'organisation, c'est le principe de la liberté. Liberté chez les enfants de se grouper, de s'organiser à leur entendement. Liberté chez les maîtres d'adapter la coopérative aux conditions locales. Les fondateurs doivent rechercher les formes qui conviennent le mieux à leur idéal et à leur action. Ils trouveront d'excellentes directives, des statuts possibles, et des conseils frappés au coin du bon sens, dans le livre de M. Profit intitulé : *La Coopération à l'École primaire* (1), et quelle que soit ma répugnance à me citer personnellement, je signale ma brochure intitulée : *Les Coopératives scolaires*, et qui a paru aux Presses Universitaires de France (2). A mon avis, les meilleurs statuts sont ceux que les jeunes coopérateurs rédigent eux-mêmes. J'ai constaté, par expérience, que les coopératives scolaires ne vivent que si les écoliers sont seuls appelés à les créer et à les faire prospérer. Si les grandes personnes s'occupent trop de leurs affaires, les enfants finissent pas ne plus aimer autant « jouer à la coopérative » et leurs petites sociétés rappellent les chenevottes de la Belle Heaulmière....

« Tost allumées, tost estainctes ».

Il y a, à l'heure actuelle, 6.000 coopératives scolaires en France et environ 180.000 enfants coopérateurs. C'est un beau chiffre. Mais, à notre avis, on ne devrait plus rencontrer aucune école sans coopérative. Il convient donc de faire connaître aux usagers de l'éducation, les résultats obtenus par la Coopération à l'école. C'est le but que des coopérateurs convaincus ont poursuivi en créant des revues de vulgarisation et de propagande comme *l'École coopérative* de M. Profit (3), et comme le *Coopérateur scolaire* (4), édité par « les Presses Universitaires de France ».

Nous avons eu dans les mains de volumineux rapports rédigés par des éducateurs coopérateurs de ce pays et par leurs chefs. Ces rapports, extrêmement curieux, nous permettent de dénombrer, d'une part, les ressources multiples dont

(1) Delagrave, éditeur (9 fr. 80).

(2) P. U., 49, Boulevard Saint-Michel (5 fr.).

(3) Saint-Jean d'Angély (Charente-Inférieure).

(4) Les Presses Universitaires, 49, Boulevard Saint-Michel (abonnement, 12 fr.).

profitent surtout les Coopératives. Ces ressources sont les cotisations des membres actifs et des membres honoraires ; les dons en argent et en nature ; les produits des ventes de billets de tombola ; les souscriptions des délégués cantonnais et amis de l'école ; les subventions des coopératives économiques et des associations agricoles ; les bénéfices réalisés lors des fêtes payantes ; les gains provenant de la vente des pommes de pin et de sapin, des vieux métaux et papiers, des cartes postales géographiques, des collections de minéraux, des lapins, des légumes du jardin, des myrtilles, des escargots, des balais, etc. ; le produit des plantations de mûriers, des pépinières forestières et surtout de la récolte des plantes médicinales. Tous ces exemples ne prouvent-ils pas que les enfants savent accomplir, pour grossir la caisse commune, de véritables prodiges d'ingéniosité et de persévérance ? Au point de vue financier, les résultats sont inespérés. Les coopérateurs drainent vers l'école un véritable pactole. A Saint-Jean d'Angély, ils ont ramassé plus de 100.000 francs en un an ; à Remiremont, près de 60.000 francs. « Supposez, dit M. Lapie dans la préface de la Coopération à l'École primaire, que ce même effort soit tenté — et répété chaque année — dans les 450 circonscriptions de France. Le budget annuel de nos écoles primaires, pour leur matériel d'enseignement, se trouverait augmenté de 45 millions. »

Tous les usagers sont d'accord pour reconnaître que la coopération scolaire donne un élan nouveau à l'enseignement. Les enfants éprouvent un intérêt plus intense aux leçons pour lesquelles ils ont recueilli eux-mêmes les matériaux nécessaires. Grâce aux classes-promenades et excursions que leurs ressources leur permettent de faire, ils sont mis en contact direct avec la terre et la vie, et ils sentent bien mieux la vérité et la beauté du grand livre de la nature. Encouragés par les petites publications dont les rédacteurs sont des enfants, certains jeunes coopérateurs s'essayent à la production littéraire : dans une dizaine d'écoles que je connais, les coopérateurs ont fait l'achat d'une petite imprimerie (1), et ils s'impriment eux-mêmes. Les petits journaux imprimés sont échangés entre les coopératives scolaires françaises, et cette coopération entre les Français du nord et ceux du midi, de Bretagne et d'Alsace, ne peut avoir que d'heureuses conséquences. Elle instruit en tout cas nos enfants, à qui elle ouvre des horizons nouveaux.

De plus, l'enseignement devient plus pratique, car la coopération est, si j'ose m'exprimer ainsi, une école de débrouillage. Les dignitaires s'initient à la comptabilité des commerçants, des sociétés, des syndicats, et des coopératives. Plus tard, ils sauront faire leurs comptes et diriger avec succès les finances domestiques. Pour faire les commandes ou les réclamations aux fournisseurs, il faut tourner habilement les lettres, aller à la poste, envoyer des mandats. Dans un ordre d'idées voisin, le travail manuel est réhabilité, rendu pratique et intéressant à la fois, même aux yeux des parents. Sans exagérer, on peut affirmer que nos braves amis apprennent à vi-

(1) Initiateur, M. Freinet, Saint-Paul, Alpes-Maritimes).

vre et que l'éducation coopérative est, pour reprendre le mot d'un pédagogue moderne, « une initiation prudente et résolue de l'enfance à la réalité contemporaine ».

D'un autre côté, l'on sait que beaucoup de coopératives scolaires ont créé de modestes « heures joyeuses », c'est-à-dire des bibliothèques où nos coopérateurs ont à eux et pour eux des volumes de toutes sortes ; ceux qu'ils peuvent consulter pour compléter les études faites en classe, ceux qu'ils lisent pour s'amuser, qu'ils vont chercher librement, quand cela leur plaît, et dont ils garderont toute leur vie un inoubliable souvenir pour les heures ensoleillées qu'ils leur auront procurées.

* * *

Et le profit hygiénique donc ! En France, ils ne sont guère favorisés nos enfants... ; leurs écoles sont loin de posséder les installations rêvées et vulgarisées par les animateurs de cette œuvre admirable qu'est l'Hygiène par l'exemple. Que les propagandistes veuillent bien patienter, la moisson approche ! Elle est préparée par nos coopérateurs. Ceux-ci installent des postes de toilette, de pharmacie, de douches, d'hygiène dentaire et la propreté fait des progrès énormes. Il est des régions où des classes en plein air, des classes ménagères, et des organisations d'inspection médicale ont été la conséquence de l'action de la coopérative scolaire. En effet, les enfants, en introduisant plus de lumière et plus d'air dans les classes ont donné l'exemple aux municipalités défaillantes. Celles-ci, suggestionnées, n'ont pu faire autrement que d'envoyer le médecin à l'école en le priant de parachever l'œuvre des coopérateurs.

Comme la maison est à eux, les enfants luttent contre la laideur. Ils suppriment les tableaux hideux, les remplacent par d'aimables reproductions de peintures ou de sculptures, font courir de jolies frises le long des murs, confectionnent de gracieux rideaux transparents, des abat-jour artistiques et disposent des vases de fleurs sur les meubles ! Des visites dans les musées ou dans les expositions, des classes-promenades purement artistiques où ils admirent la splendeur des montagnes, la beauté d'un coucher de soleil derrière les sommets couverts de neige, ou sur les lacs azurés, tout cela contribue à les initier à la beauté des couleurs. Beauté des lignes, beauté des couleurs. Est-ce là tout ? Pour préparer les fêtes de la coopérative, que de beaux mouvements rythmiques ou gymniques ne peut-on faire apprendre ? Exalter la technique des métiers, scander par le rythme et la mélodie, les gestes professionnels de l'homme ou de la femme, apprendre à se mouvoir en beauté, n'est-ce pas là un idéal cher à beaucoup de nos jeunes disciples ? Dans toutes les fêtes coopératives, on dit des vers, on chante des chœurs extraits d'opéras-comiques, ou de bonnes vieilles chansons françaises. De telles pratiques détournent l'enfant des refrains de la rue, font régner en son âme l'ordre, l'harmonie et la grâce. Le jour où la coopérative est assez riche, nos jeunes amis achètent un guide chant, un phonographe ou un poste de T.S.F. qui permettent de les initier plus rapidement à la beauté des sons.

Que l'on ne dise donc plus que les coopératives risquent de dispenser la commune de fournir le matériel obligatoire, légal, car à l'expérience ce danger n'est pas apparu. En réalité, les communes fournissent à l'école le matériel scientifique qui permet aux enfants de recevoir un enseignement utilitaire et pratique, mais c'est à la coopérative qu'il faudra s'adresser, de longtemps encore, pour imprégner l'éducation d'idéal et d'art.

*
*
*

Dans le milieu aimable et artistique que doit être l'école coopérative, vivent des enfants qui ont le plus grand souci de leur dignité. Pour être coopérateur, il convient de prendre de bonnes habitudes, de lutter avec vigilance contre les tendances antisociales. Entre coopérateurs, il faut se comporter comme entre frères, être poli, ne pas employer d'expressions grossières, ne pas se battre. Il est un sentiment qui empêche nos coopérateurs de commettre des actions indignes, c'est l'honneur. Il est le respect des décisions prises en commun, la fidélité au serment de solidarité et d'entraide, l'obéissance volontaire au règlement librement accepté. Avoir de l'honneur coopératif, c'est sentir tous les avantages moraux et matériels qu'offre le groupe, c'est ne rien faire qui puisse jamais le diminuer, c'est tout tenter pour rester digne d'en faire partie. Avoir de l'honneur coopératif, c'est encore vouloir le progrès par l'effort de l'initiative de tous, c'est rêver de bonté et de charité par la bonne volonté et le sacrifice de chacun. L'honneur coopératif est un honneur de corps qui a sur la moralité de nos enfants une très heureuse influence, si l'on sait en tirer parti.

Aussi bien, la coopérative scolaire a le grand avantage de cultiver le sens de la justice chez l'enfant au point de l'amener lui-même à s'appliquer les sanctions du règlement scolaire. Quant aux sceptiques qui pensent que la Coopération risque de créer un esprit de corps mal entendu et méfiant, un égoïsme plus laid et plus dangereux que l'égoïsme individuel, je leur demande de réfléchir sur les exemples superbes signalés par les rapporteurs. Dans telle circonscription les élèves ne songent pas qu'à leur école, ils fournissent de l'argent à une Coopération centrale qui subventionne les écoles pauvres. Ailleurs, les coopérateurs achètent des journaux, des jouets ou des lettres mobiles aux enfants de la Maternelle ou de la classe enfantine ; des trousseaux aux enfants miséreux et orphelins, subventionnent la Société pour le recrutement de l'Elite, aident matériellement la société protectrice des animaux, abonnent à des revues Coopératives des Sociétés débutantes et sans ressources, créent des jardins scolaires, donnent des repas chauds aux enfants indigents pendant l'hiver, procurent un berceau aux familles nécessiteuses, viennent en aide aux écoles des régions dévastées. Un peu partout, les coopérateurs donnent des subventions à l'Office départemental des Pupilles de l'école publique, achètent des places pour les enfants malades dans les camps de vacances ou les sanatoria, créent des vestiaires, des foyers de campagne, organisent les fêtes de charité, ont en

un mot « tous les soucis de la fraternité universelle ». C'est vraiment une nouveauté que cette évolution de la coopération scolaire dans le sens de la réalisation des idéals de solidarité.

Non seulement la Coopération favorise la vie morale, mais elle sert également, selon le mot de John Dewey, la vie sociale. L'école coopérative est une petite République où l'enfant fait l'apprentissage de la vie sociale et de l'autonomie. Les jeunes coopérateurs comprennent mieux que quiconque la nécessité de l'association. Ils ont décidé en assemblée générale, le paiement d'une cotisation régulière, pour arriver à la réalisation des projets unanimement élaborés. Ces enfants, qui seront bientôt des hommes, n'ont-ils pas ce faisant, saisi le principe de l'impôt ? Mais ces ressources qui sont à tout le monde, il convient de les confier à des mains adroites, honnêtes, bref à des gens de confiance ; c'est alors que s'organise le gouvernement en miniature. Il est à remarquer que nos petits amis n'ont pas besoin de beaucoup d'explications pour comprendre que voter avec soin est un devoir très important. Ils ont à cœur d'élire les meilleurs et de laisser dans l'ombre les méchants et les sots. Dans leur petite société, il ne faut pas qu'on puisse déplorer — selon le mot de Paul Adam — le triomphe des médiocres.

De bonne heure nos coopérateurs se révèlent raisonnables dans l'appréciation des responsabilités engagées, des réformes accomplies, mais aussi d'une rigueur impitoyable pour ceux qui ont trahi leur confiance. Dans une coopérative scolaire, la règle suprême dit « que les dignitaires doivent partout et en tout prêcher d'exemple ». N'est-il pas permis d'espérer que ces enfants tendront, dans l'avenir, à donner à leur pays des représentants dignes et éclairés comme il convient ? Que dirons-nous enfin de cette mystique obéissance aux prescriptions établies, de ces amendes données à soi-même pour le manquement à une règle consentie ? Sinon que de tels enfants devront être plus tard de bons citoyens pour qui une loi sera la chose sacrée. Suivons nos jeunes coopérateurs au sein d'une réunion. Nous serons étonnés du calme patient avec lequel chacun écoute son camarade exprimer une idée même contraire à la sienne. Ici, pas de mots injurieux ; chacun reste libre de penser ce qu'il veut, et se sent libre aussi de faire part aux autres de ses impressions, sans crainte des moqueries blessantes ou des sourires malveillants. Combien d'assemblées d'hommes ressemblent peu à pareilles réunions d'enfants !

*
*
*

Je veux, avant de conclure, signaler une très originale expérience tentée par une coopératrice de foi, Mme Alice Jouenne, notre collègue à la Commission nationale d'Enseignement de la Coopération. Elle a créé dans sa classe une vraie coopérative, sur le modèle de la société d'adultes. Elle n'a pas eu peur de caricaturer une chose sérieuse, pour la bonne raison que les méthodes de jeu et les leçons de choses sont encore les meilleurs moyens à employer pour se faire comprendre des enfants. Chaque société doit au moins posséder une action de 5 francs. Comme à la Coopération, l'enfant peut ne verser que le

1/10 de l'action, soit 0 fr. 50. Il fera preuve d'énergie, de bonne volonté, de persévérance pour payer le reste. Le trésorier reçoit les cotisations, tient la comptabilité ; ainsi qu'à la coopérative ordinaire, chacun peut contrôler et veiller aux erreurs. Il y a un conseil d'administration nommé par l'assemblée générale, et une commission de contrôle. Il existe un magasin avec des marchandises, du dentifrice, des savons, des objets de toilette, des jouets, des cartes-postales et autres menues choses. Il y a, enfin, un élève-gérant qui doit rendre compte une fois par mois de sa gestion. Comme la société d'adultes, la petite coopérative a des réserves, qu'elle destine au développement des œuvres sociales, c'est-à-dire aux excursions intéressantes, aux visites de musées, à l'enrichissement de la bibliothèque..., et aussi aux œuvres charitables en tous points semblables à celles dont nous parlions plus haut. La petite société a des membres honoraires, c'est-à-dire des gens qui généreusement versent à la caisse de la coopérative, mais qui, par le fait qu'ils ne consomment pas, ne prennent part ni à la gestion, ni à l'administration. Il n'est pas difficile de montrer que selon le principe rochdalien, on n'est pas coopérateur en achetant des actions, mais en consommant à la coopérative. — « Il serait curieux de vous rapporter tous les projets caressés par les coopérateurs de notre Fraternelle, écrit Madame Jouenne, et de vous exprimer le sérieux avec lequel ceux-ci nous apportent, de temps en temps, quelques nous pour compléter leur action. Et quelle joie lorsqu'ils s'écrient : « Mon action est complète ! Maintenant, j'aurai le droit de me présenter au Conseil d'administration ! » Ils se rendent compte aussi des difficultés que demande la réalisation de leurs projets. Nous en profitons pour leur dire : « Vous le voyez par vous-mêmes, petits amis, on ne crée pas, en un jour, une œuvre grandiose et durable. Il faut y travailler avec beaucoup de persévérance ; quand vous serez grands, il ne faudra pas vous décourager devant la marche lente de votre société coopérative, mais vous y attacher chaque jour davantage pour la faire prospérer. » Ce type de coopérative exposé par Mme Alice Jouenne, convient très bien aux collèges, lycées, et aux Ecoles Normales.

*
**

En résumé, l'examen des résultats obtenus dans le domaine de la coopération scolaire permet de formuler deux conclusions pratiques. L'une de ces conclusions a trait à l'administration, l'autre concerne la pédagogie.

Tout d'abord, l'administration. Si les coopératives doivent être encouragées, même officiel-

lement, n'oublions pas que le mouvement de la coopération ne réussira et ne s'amplifiera que si la plus grande liberté est laissée à ses créateurs et animateurs. Il ne faut pas, au surplus, que la coopérative soit accaparée ou attaquée par aucun parti. N'est-elle pas une institution susceptible de favoriser la réconciliation nationale ? Nous avons imaginé un instant que le Ministère de l'Instruction publique devrait donner des directives aux maîtres, des directives générales, bien entendu, et laissant place aux initiatives particulières, comme il convient lorsqu'il s'agit d'instructions ministérielles. Mais, après réflexion, nous avons pensé qu'il appartient aux coopératives scolaires de s'organiser en vue de la constitution dans chaque circonscription d'une coopérative centrale fédérative, et dans chaque département d'une Fédération des coopératives scolaires et post-scolaires. C'est pourquoi la Commission nationale d'Enseignement de la Coopération a créé un *Office central* dont le siège est au Musée pédagogique, et qui sera surtout un centre d'informations et de recherches, un laboratoire d'expérience, un foyer où chaque coopérative puisera des lumières et des conseils en vue de mieux utiliser ses ressources, et de diriger plus rationnellement ses efforts.

Voici, enfin, ma conclusion d'ordre pédagogique. On répète constamment à l'enfant : « Sois un homme, cultive ton esprit, fortifie ta volonté, sois un cœur, une intelligence, une conscience... » ; on lui recommande avec raison de maîtriser ses passions, de refouler ses tendances mauvaises, de se sacrifier au besoin pour un idéal. On lui dit encore, de bonne foi : « Sois un producteur, spécialise-toi, mets-toi en état de remplir une fonction déterminée. » Mais on oublie que nos enfants sont des enfants et qu'ils ne sont ni des hommes, ni des producteurs. *Ils sont des écoliers qui, pour l'instant, aiment à jouer.*

L'expérience ne prouve-t-elle pas qu'en jouant à la coopérative, ils font aussi l'apprentissage de la dignité, de la liberté, de la responsabilité, de la discipline librement consentie, de la justice, de la solidarité enfin ? Ce faisant, ils préparent une cité meilleure où chacun pourra, à tout moment, compter sur les autres hommes, sur leur respect, leur bienveillance, voire leur dévouement. En définitive, il est inutile de demander à l'enfant de chercher à devenir prématurément, dès l'école, un bon producteur ou un homme dans toute l'acception du mot, mais il suffit, semble-t-il, d'en faire, en l'amusant, un bon coopérateur !

FERNAND CATTIER

Directeur de

l'Ecole Normale d'Instituteurs des Vosges.

Expérience de travail libre par groupes

Les enfants élevés selon la méthode que j'ai inventée en 1920, expérimentée en 1921 et appliquée dans 14 classes différentes, ne travaillent plus individuellement, comme ils le font dans nos écoles, séparés par une loi barbare ; ils se réunissent par groupes de 5 ou 6, comme il

leur plaît, comme ils font pour leurs jeux, et chaque groupe choisit le travail dont il veut s'acquitter. Le travail choisi est exécuté en collaboration, chaque membre du groupe apportant ses aptitudes, ses connaissances, et coopérant à l'œuvre commune.

Cette coopération qui s'est imposée aux enfants comme une nécessité à laquelle ils devaient se soumettre et qu'ils semblent n'avoir acceptée qu'à contre-cœur, ils en viennent à l'aimer et à la désirer. Le plaisir de faire partie d'une équipe, d'aider et d'être aidé, de trouver d'autres esprits semblables au sien, de voir sa pensée à peine exprimée s'ajuster comme naturellement à d'autres pensées, de participer à la production d'une œuvre où l'on se perd, où l'on ne distingue plus sa part propre, le plaisir d'avoir été un bon ouvrier, ce plaisir surpasse désormais tous les autres. L'enfant ne songe plus à prévaloir, il n'en a plus le désir. Le plaisir de coopérer est plus stable, plus profond, plus riche. Et même là où l'activité de l'équipe est la mieux organisée, dans certains jeux, par exemple, qui comportent une certaine division du travail, l'enfant abandonne toute pensée personnelle, il ne songe plus qu'à remplir de son mieux le rôle qui lui est dévolu. L'évolution est terminée : l'enfant a parcouru jusqu'au bout le chemin qui va de l'égoïsme à l'esprit de coopération ; il est prêt pour l'initiation sociale.

Mais c'est justement à l'âge où l'enfant commence à désirer la socialisation de sa pensée et de son activité que l'école intervient avec le plus d'énergie. Jamais autant qu'à cet âge, elle ne contraint les élèves à l'isolement. Cloisons étanches, emprisonnement de chacun dans sa cellule ; les défenses se multiplient : défense de « copier », de « souffler », d'aider, de se faire aider. Il faut que l'enfant s'acquitte de toutes ses tâches « sans secours étranger », suivant une des plus respectables formules de notre vieille tradition scolaire. Le voisin, on ne le connaît que pour essayer de le dépasser, de le vaincre, de gagner mieux que lui la faveur du maître, mais jamais on ne travaille avec lui, jamais on n'est entraîné à apprendre ce qu'il vaut, ce qu'il peut vous offrir, ce qu'on peut lui donner. Ainsi, non seulement ici l'école ne favorise pas une tendance naturelle, elle la contrecarre. Pour de prétendues fins éducatives, l'école prive l'enfant à la fois de la satisfaction d'un puissant instinct, et aussi du bénéfice intellectuel et moral que cette satisfaction procure. C'est l'école qui maintient l'enfant à un stade de développement inférieur.

Les expériences que j'ai faites à plusieurs reprises, dans diverses écoles, de la méthode dont je parlais plus haut prouvent bien, en effet, que c'est par la faute d'une intervention étrangère (un peu par la faute de la famille, beaucoup par la faute de l'école) que l'enfant est ainsi arrêté dans le cours de son développement normal.

Ce développement s'accomplit jusqu'au bout quand l'enfant est libre et qu'on lui permet le libre jeu de ses activités spontanées. La libre activité du jeu ne suffit pas, parce que le temps qui lui est réservé est trop court, et parce qu'elle est sans cesse interrompue par la contrainte scolaire. C'est pourquoi il faut attendre l'âge de 14-15 ans pour que les enfants soient vraiment capables de bien jouer à un jeu organisé. J'ajoute que cette activité de jeu est trop partielle et ne fait appel qu'à une seule espèce d'aptitudes. Quand on substitue le travail des groupes au travail individuel, le sens de la coopération et l'aptitude à collaborer se développent beaucoup plus rapidement. Saisi à sa naissance, c'est-à-dire vers l'âge de 10 ans, favorisé et non plus contrecarré, l'instinct de coopération se fortifie au point que, dès l'âge de 11 ans, les enfants sont déjà de très bons collaborateurs, montrant à ce point de vue des qualités très supérieures à celles dont les autres enfants du même âge font preuve dans leurs jeux. Ils savent s'entendre rapidement pour le choix d'un travail et pour l'exécution de ce travail. Ils savent résister à l'autorité importune d'un chef et se débarrasser de lui si ce chef ne justifie pas, par des qualités réelles, l'autorité qu'il prétend usurper. Ils savent se partager le travail, attribuer à chacun la part qui convient à ses aptitudes, sacrifier leur sens propre à la bonne entente du groupe et à la bonne exécution du travail. Ils savent collaborer avec infiniment plus de souplesse que dans les jeux où chaque enfant a toujours le même rôle. La collaboration du travail est plus vivante : tout à tour chaque membre du groupe est chef, ouvrier, arbitre, correcteur, juge, initiateur. Les situations changent, l'œuvre à exécuter réclame d'autres qualités, l'état d'esprit du groupe varie. A toute cette activité mouvante, l'enfant s'adapte et se rend propre d'autant plus vite que l'école favorise son instinct naissant de coopération.

C'est donc selon les lois de la pédagogie, pour utiliser un instinct, que j'ai imaginé et expérimenté cette méthode du travail par groupes. Partout où je l'ai introduite, les enfants, comme il fallait s'y attendre, l'ont acceptée avec joie. J'ajoute, avant de conclure, qu'ils en ont tiré, pour leur développement intellectuel et moral, le plus grand profit. J'ajoute aussi qu'une des meilleures preuves de la parfaite adaptation de cette méthode à la nature enfantine, c'est que les résultats qu'elle procure sont presque immédiats.

Roger COUSINET

Inspecteur de l'enseignement primaire.

L'effort de rénovation des écoles maternelles

L'effort de rénovation de nos écoles maternelles se manifeste dans un acte administratif, le Décret du 15 juillet 1921. L'article 3 du Décret porte que l'emploi du temps doit comprendre :

1° Des exercices physiques et exercices respiratoires, jeux, mouvements gradués et accompagnés de chants ;

2° Des exercices sensoriels, des exercices manuels, des exercices de dessin ;

3° Des exercices de langage et de récitation, des récits et des contes ;

4° Des exercices d'observation sur les objets et sur les êtres familiers à l'enfant ;

5° Des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales ;

6° Pour les enfants de la première section, des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul.

Le mot « exercices », répété à chaque ligne du texte, contient l'essence de la réforme qu'on a voulu apporter dans notre pédagogie. Réforme déjà tentée dans les bonnes écoles maternelles, et que le texte administratif a consacrée en l'imposant partout. La comparaison du programme de 1921 avec son prédécesseur de 1887, met en lumière l'intention nouvelle, — qui rejoint le vœu de nos penseurs du xvi^e siècle : « l'école-laboratoire » doit remplacer « l'école-auditoire », selon les formules du D^r Claparède ; l'enfant doit faire lui-même son expérience, dans toute la mesure où il peut agir.

En 1887, l'on disait, par exemple : « Entretiens familiers, récits, chants moralisateurs » ; aujourd'hui : « Formation des premières habitudes morales ». Tandis que les contes, poèmes et chants, aliments de choix pour l'imagination et la sensibilité, sont réservés à la partie esthétique des moyens d'expression, les causeries morales si factices, si vides, qui présentaient souvent l'enfant méchant, plus pittoresque que l'enfant sage, ont disparu, laissant place entière aux actions occasionnelles ou répétées quotidiennement, qui rendent les enfants ordonnés, soigneux, polis, complaisants.

Par exemple encore, en 1887 on enseignait « les premiers éléments du dessin », combinaisons de lignes avec lattes et bâtonnets ; d'où ces dessins d'objets ou de personnages, modèles rectilignes que l'enfant devait reproduire au crayon noir, aspects simplifiés et faux que l'on jugeait enfantins, et cependant aussi différents de la vision enfantine, qu'éloignés de la réalité concrète. Nos enfants ont maintenant la permission de traduire leur particulière représentation des choses ; leurs dessins libres, si révélateurs, si indicateurs, ont droit de cité ; on propose à leur imitation les choses elles-mêmes, sans interposition d'un modèle plan ; ils manient la cire et la couleur, la spatule et le pinceau, out'is d'une expression souple et personnelle ; leurs compositions géométriques même, échappant à la rigueur fröbelienne, sont marqués d'une fantaisie propre.

Dans le domaine scientifique, la divergence est nette. Le programme de 1887 voulait l'enseignement des « connaissances les plus usuelles » dont il donnait l'énumération cataloguée : la leçon de choses, les tableaux intuitifs, les définitions en furent les corollaires. Depuis longtemps les objets eux-mêmes ont pénétré dans la salle de classe, et s'ils apparaissent pour la plupart détachés de leur cadre réel, s'ils sont encore offerts à une collectivité peu agissante, peu chercheuse, si l'observation est encore trop dirigée par la maîtresse, à heure fixe et suivant le rite d'exercices sensoriels trop sérieux, voici pourtant des plantes qu'on soigne, qu'on regarde croître, des graines qui germent, des bourgeons qui s'ouvrent, des oiseaux dans une cage, des poissons dans un aquarium....

D'un enseignement qui veut s'adresser à l'expérience directe et personnelle, il était logique

de déduire la nécessité d'une culture spéciale des sens, instruments de la connaissance expérimentale. Le programme de 1921 dès son deuxième alinéa, prévoit des exercices sensoriels qui ne figuraient pas dans celui de 1887. La pratique des exercices sensoriels, préconisés vers 1910 par les médecins-pédagogues, fut le point de départ d'une transformation profonde dans la pédagogie des écoles maternelles, transformation qui devient visible depuis quelques années, bien qu'elle soit très loin d'avoir atteint une ampleur satisfaisante. Actuellement, nos écoles maternelles s'inspirent de deux éducateurs étrangers, M^{me} Montessori et D^r Decroly, ou plus exactement elles exploitent leurs matériels didactiques, que ce soit les matériels originaux ou leurs dérivés.

Au moment de la promulgation du Décret, il y avait déjà une dizaine d'années que les écoles maternelles s'essayaient aux jeux sensoriels choisis et classés par la « Société libre pour l'étude psychologique de l'Enfant », qui les recommandait pour l'éducation des jeunes normaux après les avoir appliqués à l'éducation d'anormaux plus âgés. M. Armand Belot, inspecteur primaire, fit beaucoup pour leur vulgarisation. Nos enfants furent habitués à comparer et classer des grandeurs, identifier des couleurs, déterminer la source d'un bruit, etc. Mais longtemps ces exercices restèrent collectifs, leur valeur éducative souvent restreinte à quelques unités de la classe, parfois à un seul acteur, le rôle des autres enfants réduit à celui de spectateurs plus ou moins intéressés. D'autre part, nous avions bien pensé que ces travaux qui affinaient les sens, préparaient à l'observation analytique des objets réels, complexes en leurs aspects et qualités, mais c'est assez confusément que nous avons essayé d'en dégager l'initiation aux techniques scolaires. Pourtant, des exercices de lecture globale, reconnaissance visuelle des mots, dont Mme Kergomard eut l'intuition lorsqu'elle recommanda l'observation des mots d'une phrase, avaient été tentés avec quelque réussite ; à cela se bornait presque notre tentative des initiations intellectuelles par la voie sensorielle.

Dans le cours de l'année 1920, Miss Cromwell fit don aux écoles maternelles de la Seine de 38 matériels Montessori, laissant aux budgets municipaux (Paris et banlieue), la charge d'acquisition des 30 tables et 30 chaisettes qui accompagnaient le matériel didactique destiné à une classe. Un peu plus tard, elle fit don complet, matériel et mobilier, à chaque Ecole Normale d'institutrices. Elle donna encore des installations montessoriennes dans plusieurs départements, principalement dans les régions libérées : le seul département du Nord en reçut 40, dont 20 pour la ville de Dunkerque. Des jardins d'enfants s'enrichirent également du matériel didactique. Les institutrices étudièrent la « Pédagogie scientifique » de M^{me} Montessori, traduction de Miss Cromwell que préfaça Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire en France. Toutes les maîtresses qui le purent et le désirèrent se rendirent à Fontenay-aux-Roses où fonctionnait l'école de Miss Cromwell ; celle-ci envoya dans les régions libérées l'une de ses institutrices qui fut chargée d'enseigner les nouvelles montessoriennes. L'introduction des classes Montessori dans les écoles

maternelles fut un fait extrêmement important, discuté par les uns, enthousiasmant les autres. Son mérite indéniable fut de remuer les idées et de renouveler, par l'imitation ou l'interprétation des pièces du Matériel Montessori, un matériel éducatif déjà fort intéressant et très riche, spontané, disparate et dispersé, peu systématique en ses visées, que nos institutrices avaient constitué chacune pour soi, sous l'inspiration de Mlle Brès, leur Inspectrice générale : Mlle Brès allia aux dons de Fröbel mille petits riens pris dans la réalité. Nos enfants étaient dressés depuis longtemps à manier des objets ; le travail manuel fröbelien leur avait donné de la dextérité ; ils étaient tout prêts à devenir montessoriens.

En même temps que pénétrait dans nos écoles la méthode Montessori, nous prenions connaissance d'une autre pédagogie des arriérés et anormaux usitée en particulier dans la classe de M. Léon Gautier, à Paris, qui reçut pendant deux années la visite hebdomadaire d'institutrices maternelles. Procédés ne présentant nulle analogie avec ceux de Mme Montessori, mais une grande parenté avec ceux du D^r Decroly, que quelques-unes de nous allèrent voir à Bruxelles, et dont les publications commencèrent à se répandre dans le personnel enseignant. La vogue du matériel Decroly fut grande et va grandissant dans les écoles maternelles. Il nous fut révélé d'abord par un petit ouvrage de l'auteur : « L'initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs » ; les premiers jeux sont destinés à la culture de l'attention, les suivants aux initiations scolaires : calcul, lecture, grammaire...

A remarquer qu'on y accueille moins bien les jeux moteurs préconisés, du reste à faible dose, dans l'ouvrage que nous avons cité ; ils exigent un encombrant matériel d'objets et sans doute juge-t-on qu'ils sollicitent des activités moins nobles que le matériel d'images. Cependant nos institutrices ne sauraient se prévaloir d'appliquer la méthode Decroly, car elles négligent, faute aussi d'une installation appropriée, le contact direct des choses, d'une importance capitale aux yeux du D^r Decroly qui habitue l'enfant, dans son observation personnelle, à des procédés scientifiques, à des manipulations exactes appliqués à des aspects et qualités non dissociés. Elles n'envisagent pas que, dans l'ensemble de la méthode, le jeu sensoriel n'intervient que secondairement, afin de spécialiser une attention déjà disciplinée par l'examen de la réalité complexe ; elles perdent de vue que le matériel d'images, par définition tout conventionnel, constitue seulement un moyen accessoire de réaliser le centre d'intérêt. Quant au centre d'intérêt qui domine les étapes de la méthode et qui inspire l'enseignement, elles en font un lien assez artificiel plutôt qu'un objet d'étude ; en tout cas elles n'y accrochent guère leurs jeux sensoriels, pour elles jeux isolés, gymnastique spéciale.

Grâce au matériel Decroly — l'authentique et ses succédanés — dont nos institutrices usent de cette manière exclusive et détournée, l'éducation visuelle, avec tout ce qu'elle comporte de minutieux dans la culture de l'attention, tend à abolir l'enseignement verbal dispensé naguère du matin au soir. Nos institutrices adoptent, du D^r Decroly, non seulement son maté-

riel sensoriel, mais aussi ses procédés d'initiation par l'image à l'arithmétique, à la notion du temps, à la lecture, à la grammaire et au langage : c'est l'enseignement idéo-visuel qui prédomine en ce moment dans nos petites classes. Comme, ambitieusement, nous commençons la lecture avec les enfants de 5 ans et même plus tôt par le subterfuge d'un préapprentissage, nos institutrices se livrent à d'importantes recherches concernant les procédés de lecture par la vision globale, qui soude l'idée à sa forme graphique.

Ainsi l'exercice visuel envahit de façon prépondérante notre enseignement des petits (destinés par la suite au cinéma éducateur), au point qu'on semble mettre de côté, trop souvent, l'exercice méthodique du toucher. Exercice cependant indiqué pour les futurs techniciens manuels que sont la plupart de nos enfants ; exercice préparant au contrôle de nombreuses données visuelles et parfois à la vérification des hypothèses de l'intelligence. Même notre observation des choses reste presque uniquement travail mental ; elle ne revêt pas le caractère utilitaire et pratique que lui donne, par exemple, le D^r Decroly, et qui nous amènerait à tenir compte de l'éducation tactile et musculaire. N'y a-t-il pas là matière à s'étonner, voire à regretter, au sein d'une société où les jeux purs de l'esprit se raréfient, à une époque où, l'oisiveté devenue anachronique, si peu de travailleurs sont dispensés de l'habileté manuelle, où tant d'autres ont besoin des gestes appris que manœuvre l'inconscient ? Faut-il voir dans l'état de fait, au-delà des commodités de nos institutrices, une aspiration de race à la vie *plus spirituelle* ?

Dans quelle mesure le travail individuel s'est-il organisé dans nos écoles maternelles, où longtemps la règle resta du travail collectif parce qu'on craignait que les institutrices ne s'occupassent que des petits prodiges ? Presque partout l'horaire reste fixe, fragmenté, et à la même heure, pendant le même temps, tous les enfants sont obligés au même exercice. Néanmoins, les jeux sensoriels ayant gagné les enseignements de la lecture et du calcul, c'est une large part du travail intellectuel qui maintenant se trouve individualisé. L'usage se répand de l'enseignement par groupes qui s'adapte aux progrès de petites collectivités suivies avec soin ; il introduit dans la classe un travail libre pour les enfants que la maîtresse délaisse momentanément. Travail libre dans son exécution, mais pas toujours dans son choix. Pourtant presque toutes les écoles prévoient une ou plusieurs séances dans la semaine où les enfants peuvent choisir une occupation préférée : ainsi la maîtresse a-t-elle le loisir d'apercevoir des goûts, des aptitudes, des traits de caractère que l'enseignement collectif et imposé ne lui permettait pas de découvrir. Dans les sections de petits, enfants de 2 ans à 4 ans, les bébés s'installent sur un tapis avec leurs jouets ; les plus grands, assis à l'entour, à leurs tables travaillent tranquillement. Voilà donc rompue cette uniformité qui pesait sur les petites individualités, les endormant, les déformant ; nous allons vers leur épanouissement.

Nous n'avons qu'un très petit nombre de classes spécialement organisées pour l'enseignement individuel. D'abord nos classes Montes-

sori. Si les 38 matériels donnés par Miss Cromwell dans le département de la Seine subsistent toujours, nous renonçons quelquefois à les utiliser, une grande affluence d'enfants surchargeant des écoles qui se trouvaient dépeuplées au lendemain de la guerre. Comment faire travailler librement les élèves si la maîtresse est dans l'impossibilité de contrôler le travail de chacun ? L'enseignement individuel veut pour une même institutrice un maximum de 25 unités ; il a fallu l'abandonner quand l'effectif dépassa la trentaine. Il ne nous reste guère qu'une quinzaine d'installations Montessori qui fonctionnent normalement, la plupart de façon excellente. Ajoutons, sans compter les sections de tout petits où le jeu libre est réalisé, un nombre égal de classes où l'on pratique, sans matériel Montessori, le travail libre. Cela fait une trentaine de « classes nouvelles » dans le département de la Seine, sur un total de 1.240 classes réparties dans 318 écoles. La proportion doit être sensiblement la même dans les départements qui ont joui des bienfaits de Miss Cromwell. Nous pourrions citer de ces classes nouvelles en province : La Rochelle et Rochefort-sur-mer, par exemple, en comptent trois qui sont remarquables.

Avec ou sans le matériel Montessori, les enfants de ces classes spéciales encore si rares évoluent librement dans la salle d'exercices, dérangeant et rangeant les objets, essayant les jeux éducatifs classés d'avance et méthodiquement gradués, gardant ceux qui captivent leur intérêt, poursuivant leur travail avec une patience, une ténacité, une volonté de réussir qui les amènent à des acquisitions toujours plus difficiles ; la joie de l'effort triomphant suffit à les récompenser. C'est une transformation en puissance dans notre discipline morale qui n'avait prévu réglementairement que la distribution de bons points et d'images, et en correspondance le retrait de ces bons points et images lorsqu'il faut punir. La seule punition, dont l'occasion est exceptionnelle, devient la privation du travail, fort sensible aux enfants laborieux et libres. La disparition qui s'annonce de sanctions extérieures, la vertu qui apparaît exclusive de la sanction morale, sont plus révolutionnaires encore dans notre système d'éducation que l'introduction des nouvelles méthodes intellectuelles, dont elles sont conséquence directe.

De cette discipline si respectueuse de la nature même de chaque enfant et qui pourtant canalise ses forces d'expansion ou tantôt stimule son apathie, découle une éducation morale de haute qualité. N'ayant pas l'occasion de faire le mal, tout s'offrant à eux pour contenter leurs goûts et aptitudes avec leur capacité de travail, les enfants sont sages, ils sont heureux. Les tendances pathologiques à la colère et à la paresse se trouvent neutralisées par le fait même d'une activité à la mesure de chacun, sans comparaison humiliante avec celle d'autrui : on ne s'irrite pas contre un travail qui n'est pas imposé, on ne se dérobe pas à la tâche qu'on aime ; l'effort chargé de satisfaction intime devient salutaire ; enfin, l'enfant se détend à son heure dans le repos opportun, parfois rêverie féconde. Plus de ces refoulements de l'éduca-

tion coercitive qui risquent d'éclater plus tard dangereusement, mais l'ambiance la plus favorable à l'accroissement des meilleures dispositions. S'il s'agit d'épanouir chaque enfant dans une naturelle activité, libre et joyeuse, mais limitée ne l'oublions pas, par le développement harmonieux de ses camarades, il ne saurait être question de ne le soumettre jamais à la discipline des mouvements d'ensemble que lui enseignent déjà le chant et la gymnastique, à la nécessité de l'heure qui amène les rentrées et les sorties, les départs, les récréations, les repas, etc. Encore moins, peut-être, songerions-nous à rayer de notre emploi du temps l'acquisition d'habitudes indispensables à l'homme civilisé : les habitudes de propreté, les habitudes de politesse, inséparables, à la fois génératrices et résultantes, de qualités qui embellissent la vie. Les pratiques de la propreté et les conventions de la politesse doivent passer très tôt dans le subconscient de l'individu, afin qu'il n'ait pas la peine de les apprendre plus tard et toujours trop tard, quand l'âge du dressage automatique est depuis longtemps révolu et que celui de la honte est venu. Nos écoles maternelles reçoivent des enfants de 2 à 6 ans appartenant à des milieux souvent médiocres, ou pires ; elles mettent au premier rang de leurs obligations celle de procurer à tout enfant santé et dignité, conditions d'une vie personnelle et sociale plus aisée. Aussi l'accoutumement-elles tout de suite aux mains propres, au bonjour, au merci, et peu à peu aux usages ordinaires de la civilité, qui englobe tant de devoirs. Contraintes passagères et faciles ; initiation qui libère de gênes futures. De même que la soumission à la règle commune, l'acquisition des mécanismes de la sociabilité est compatible avec l'apprentissage de la liberté ; ce sont deux éducations qui se juxtaposent, puis se confondent. Ainsi en jugeons-nous dans nos classes en transformation, et sur cette première pierre on pourra toujours bâtir une saine morale.

Pédagogie dont le dynamisme ébranle l'Administration, tout obligée que soit celle-ci de maintenir un équilibre statique fait de l'observation des règlements et de la considération des difficultés budgétaires. Pédagogie qui inquiéta, mais qui gagne aujourd'hui l'école primaire élémentaire. Cours préparatoires (enfants de 6 à 7 ans) dans les écoles des villes, classes enfantines (enfants de 4 à 7 ans) dans les écoles de la campagne où n'existent pas d'écoles maternelles, recueillent nos procédés que leur révèlent nos publications pédagogiques, nos expositions de travaux. Les institutrices qui passent, pour quelque motif que ce soit, de nos petites écoles dans les écoles élémentaires y emportent leur matériel construit avec tant de peine, utilisé avec tant de joie, et surtout un esprit nouveau. L'inspection des classes de 6 à 7 ans, confiée aux Inspectrices des écoles maternelles quand cela se peut, active ce mouvement de liaison entre deux voisins qui longtemps s'ignoraient.

C'est donc une rénovation importante de l'enseignement du jeune âge qui s'ébauche dans notre pays de vieille organisation pédagogique, et aussi pays des Rabelais, des Montaigne, des

Fénelon, des Rousseau. Nul système ne préside à cette rénovation; elle trouve son inspiration dans un éclectisme de bon aloi et sa force dans la tradition des précurseurs nationaux; le besoin si français de clarté lui donnera son orientation définitive. Dûe aux initiatives particu-

lières, elle sera consacrée quelque jour par une réglementation en progrès.

M. BARDOT.

Inspectrice des écoles maternelles de la Seine.

L'éducation des anormaux

Jusqu'à la fin du siècle dernier, sauf quelques essais tentés à Bicêtre par le Docteur Bourneville, rien n'avait été fait pour l'instruction et l'éducation des Arriérés perfectibles.

Actuellement le nombre total des organisations est de 37 et la population scolaire est voisine de 1.000 élèves.

Vers 1909 on évalua à 40.000 les arriérés scolaires français et on prévoyait que 75 % pourraient être rendus utilisables par une éducation appropriée.

Une enquête faite en 1923, et qui s'étendit sur 1.315 sujets, montra que ce pronostic était inférieur à la vérité.

Les chiffres réunis alors prouvèrent que 77,03 % des sujets gagnaient complètement leur vie, que 8,66 % subvenaient en partie à leurs besoins et que seuls 14,16 % constituaient le déchet social.

Ces chiffres, qui pourraient paraître exagérés, sont encore inférieurs à ceux obtenus en Suisse, à Bâle, en 1916.

Anormaux de caractère.

Aux anormaux psychiques il faut ajouter une autre catégorie d'enfants: les anormaux de caractère et les indisciplinés.

Une école pour ce genre d'enfants existe à Montesson (S.-et-O.), mais ne reçoit que les garçons.

Diverses œuvres s'occupent aussi de ces enfants. A Paris, on trouve le Patronage familial, le Patronage de l'Enfance et de l'Adolescence et enfin la Tutélaire qui s'occupe spécialement des filles.

Le Service Social de l'Enfance en danger moral se propose le même but de sauvetage et de sauvegarde.

Anormaux médicaux

L'éducation des anormaux médicaux n'existe pas ainsi dire pas en France.

Cependant pour le département de la Seine on trouve des classes d'enseignement fonctionnant dans deux Asiles d'Aliénés: à la Colonie de Vancluse pour les garçons, à la Fondation Vallée pour les filles.

Un timide essai du même genre est actuellement tenté dans la section d'enfants de l'Asile d'Aliénés de Limoges.

Un certain nombre de consultations pour enfants anormaux existent dans le département

de la Seine. Elles sont placées sous l'autorité de médecins psychiatres éminents; elles ont pour objet d'examiner, soigner les enfants et de les diriger, quand cela est possible, sur les établissements qui leur conviennent.

La plus importante de toutes fonctionne à l'Asile Sainte-Anne.

* * *

Toutes ces œuvres, tous ces essais officiels ou privés démontrent et leur grande nécessité et l'excellence des résultats qu'ils peuvent donner.

Malheureusement ce n'est là qu'une ébauche qui aurait besoin d'être intensifiée et étendue pour rendre tous les services qu'on en attend.

L'Association Amicale française des professeurs d'Arriérés ne cesse de réclamer dans ses Congrès et dans son Bulletin la solution de diverses questions qui lui tiennent fort à cœur et qui sont le fond du problème de l'Education de l'Enfance Anormale.

Tout d'abord la création d'internats pour les arriérés domiciliés à la campagne et pour ceux qui ont une famille dont le contact est pernicieux; puis, dans les centres urbains l'ouverture d'externats autonomes ou tout au moins de classes annexées aux écoles publiques partout où dix arriérés au minimum pourront être groupés.

Après de chacune des organisations, il y aurait lieu de placer un médecin psychiatre et d'instituer la Commission médico-pédagogique prévue par la loi pour prononcer les admissions ou les éliminations et surveiller l'orientation des études.

Un Comité de Patronage serait aussi nécessaire dans chaque région pour faciliter le placement des enfants à leur sortie de l'école et, au besoin, les surveiller et les encourager.

Mais pour que la tâche envisagée puisse être menée à bien, il faut qu'elle soit confiée à un personnel spécialisé. Or, jusqu'ici la préparation du personnel a été laissée au hasard. Il est à souhaiter que les Cours Normaux, du genre de ceux qui existent dans plusieurs pays étrangers soient créés afin de diriger et coordonner les efforts et la bonne volonté de chacun.

E. DEBRAY,

Instituteur

Directeur d'École publique d'Arriérés.

Fernand NATHAN, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques - Paris

NOUVEAUTÉ

→ **MÉTHODE DECROLY**

Boîte N° 2

composée de multiples
cartes et cartons et jeux
- divers en couleurs -

Nouveau Matériel

éducatif et sensoriel

du D^r DECROLY et de M^{lle} MONCHAMP

- | | | | |
|---|-----------------------------|---|--|
| ⊙ | □ Jeux d'attention visuelle | ⊙ | ⊙ Jeux des rapports spatiaux |
| ⊙ | ⊙ | ⊙ | ⊙ Jeux des idées générales ou d'association inductive ou |
| ⊙ | ⊙ | ⊙ | ⊙ déductive |
| ⊙ | ⊙ | ⊙ | ⊙ Jeux descriptifs et perspectifs. |

La boîte n° 2 complète, comprenant une dizaine de jeux variés. 9 fr.

Précédemment parue

Boîte DECROLY n° 1

JEUX ÉDUCATIFS ET SENSORIELS

■ Vous trouverez réunis dans cette boîte onze jeux types du D^r DECROLY, choisis par lui-même à votre intention.

■ Ce matériel constitue un ensemble unique, c'est le résultat de trente ans de travaux et d'expériences ininterrompues.

■ Voici la première tentative faite pour mettre entre les mains des petits des Jeux éducatifs vraiment gradués.

La 1^{re} Boîte complète de 11 Jeux pour. 30 fr 25

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

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

Nouveauté

CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT

EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

- | | | |
|------|---|----------|
| I. | Exercices de crayonnage préparatoire à l'écriture. | 0 fr. 75 |
| II. | — | 0 fr. 75 |
| III. | Formes, Positions, Directions | 0 fr. 75 |
| IV. | Positions et qualités des choses | 0 fr. 75 |
| V. | Exercices sensoriels préparatoires au calcul. | 0 fr. 75 |
| VI. | Exercices sensoriels préparatoires à la lecture | 0 fr. 75 |
| VII. | Le Livre du Maître pour les 6 cahiers | 3 fr. » |

Voici vraiment une nouveauté de tout premier ordre permettant d'appliquer les procédés des méthodes de travail individuel telles que celles du D^r DECROLY, aux classes les plus nombreuses.

Bibliothèque des Éducateurs

R. PAUCOT

**LES FINS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION
ET LE PROGRÈS HUMAIN**

Un volume 13×18 Broché. . 9 fr.

J. GOTTELAND

POUR L'ÉDUCATION INTÉGRALE

(Éducation intellectuelle et Éducation physique)

Un volume 13×18. Broché. . 9 fr.

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

→ **Envoi sur simple demande de nos Catalogues**

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M^{me} Th. DAREL, fondatrice, rédacteur en chef
et de M. le Marquis De Casa Fuerte

Mouvement philosophique, revue littéraire, art, astrologie, graphologie, physiognomonie métapsychisme, culture mentale et éducation de la pensée.

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.
6, rue Chomel, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : avril - juillet

Semestre d'hiver : octobre - mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : Cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétariat, 6, rue Charles-Bonnet.

" MENS SANA "

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à Genève.

MAISON DES PETITS

en pleine forêt de pins, à 1 kil. de l'Océan

École active de Plein Air. — Méthodes nouvelles ; Montessori, Cousinet, imprimerie, jardinage, tissage, etc. — Enfants de toute nationalité.

L'hygiène naturaliste y est à ce point assurée que nous pouvons accepter des enfants même affaiblis.

L'Œuvre réduit les prix au minimum compatible avec le confort indispensable.

Ecrire à La Maison des Petits, à LESCAR (B.-Pyrénées), qui sera transférée incessamment pour agrandissement à Soulac-sur-Mer (Gironde).

Faites de la Publicité par la revue :

POUR "L'ÈRE NOUVELLE"

Demandez à nos administrations
le tarif de nos annonces.

*Vous collaborerez ainsi à une cause
grande entre toutes, celle de l'enfance*

“ ASEN ,,

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet
la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt

ÉCOLE NOUVELLE “ LA CHATAIGNERAIE ” sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education. Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself. Subscription Two Dollars fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. "Foreign Postage twenty-five cents extra".

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

“ POUR L'ÈRE NOUVELLE ”

Avez-vous encore des exemplaires des numéros 44, 46, 47 de 1929 ?
 Numéros 42, 40, 39, 38, 35, 34 de 1928 ?
 N° 27 de 1927 — N° 19 de 1926 ?
 N° 17 (Heidelberg) de 1925 ?
 Si oui, pouvez-vous nous les céder gratuitement — ou contre une somme que vous nous proposeriez ? Ils sont épuisés, souvent demandés et compléteront les séries « complètes » qui ne le sont pas. Ecrire Chemin Peschier 10, Genève.

ST. CHRISTOPHER SCHOOL

LETCHWORTH, ANGLETERRE

(Ecole Coéducative)

L'Ecole offre deux bourses pour septembre prochain à des enfants d'autres pays.

Le principal, M. H. Lyn Harris, M. A., LL. B. sera au congrès d'Elseneur.

Il pourra y donner tous les détails et y recevoir les intéressés. Il est prêt également à envoyer des précisions par la poste.



PETITE ÉCOLE NOUVELLE
VÉSENAZ
 (près Genève)

Internat coéducatif
 pour enfants de 4 à 13 ans
 et jeunes filles

Education individuelle
 Enseignement par petits groupes
 Préparation aux examens
 suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine
 Travaux manuels
 Sports - Excursions

COURS DE VACANCES
 en juillet et août

Pour prospectus et références
 s'adresser à
 M^{me} Alice Carstens-Kullmann

POUR L'ÈRE NOUVELLE

1922-1929

Revue mensuelle d'Education nouvelle

1922-1929

Assurez-vous dès maintenant d'une collection des anciens numéros, avant qu'ils soient épuisés.

Il reste :

- 1 collection (sauf les nos 13, 31, 32). Prix : 300 fr. frs ou 60 fr. suisses.
- 1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 40). Prix : 250 fr. frs ou 50 fr. suisses.
- 1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 38, 40). Prix : 240 fr. frs ou 48 fr. suisses.
- 1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 34, 38, 39, 40). Prix : 220 fr. frs ou 44 fr. suisses.
- 1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 42). Prix : 200 fr. frs ou 40 fr. suisses.

N.-B. — Le n° 23 est remplacé par le tirage à part : « L'Aube de l'Ecole seraine en Italie. »

Les nos 31, 32, sont remplacés, aussi longtemps qu'il en reste, part le tirage à part : « Le Congrès de Locarno en 1927 Demandez le n° 15 d'avril 1925 : « L'Ecole Nouvelle » (les trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles et liste des Ecoles nouvelles). Prix 3 fr. frs ou 0,60 cent. suisses, port en plus.

Demandez le tirage à part des numéros de septembre à novembre 1927 : « Le Congrès de Locarno : La Liberté en éducation et la libération de l'Enfant », 1 vol. de 110 pp. 18 x 25 cm. Prix : 15 fr. frs ou 3 fr. suisses, port en plus.

Editions de la revue « POUR L'ÈRE NOUVELLE » :

Ad. FERRIÈRE : « L'Aube de l'Ecole seraine en Italie », vol. de 224 p. 11 x 14 cm. Prix : 10 fr. frs ou 2 fr. suisses.

Ad. FERRIÈRE : « Le grand cœur maternel de Pestalozzi », vol. de 80 p. 11 x 14 cm. Prix : 5 fr. frs ou 1 fr. suisse.

S'adresser : de France, au Groupe Français d'Education Nouvelle, Musée Pédagogique, 41, rue Gay Lussac, PARIS-V (Chèque postal : M^{me} J. Hauser, Paris 697-92). — Des autres pays à M. Ad. FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, GENÈVE (Chèque postal : Vevey, II b 189).

Demandez la table des matières des années 1922-1928, intitulée « Où nous en sommes ».

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

LA DIANE

Revue Républicaine d'Éducation Physique
5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

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, 57-58, Unter den Linden.
VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

VENTE DE BILLETS

LA NOUVELLE ÉDUCATION

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants

Cotisation : France 12 francs ; Etranger 20 francs

Centre de Librairie Française et Etrangère, 11, rue de Cluny, Paris-V^e

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle.** Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902.** Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.** Langensalza, Beyer et Soehne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.** Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du Progrès en biologie et en sociologie.** Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique.** Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste.** Genève, Société générale d'Imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École.** Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.** Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant.** Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.** Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse.** Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.** Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques.** Genève, Feuille centrale de Zofingue, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.** Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.** Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.** L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie,** monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive.** Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.** Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.** Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.** Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.** L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active.** Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, **L'École sereine d'Agno.** Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine (VI).

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ A LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches.

M. PIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

SECRETARIAT :

Secrétaire : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice honoraire d'école normale.

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac

Secrétaire-Trésorière : M^{me} J. HAUSER.

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, VI^e

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France 12 francs ; étranger 15 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 10 francs, plus majoration de 3 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 1 fr. 50 ; double : 3 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, Paris (V^e).

—≡ ECOLE NOUVELLE ≡—

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes - L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TOBLER



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Cérad près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie,