

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil

Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M<sup>lle</sup> HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaide, Bruxelles

D<sup>r</sup> H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

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

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

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

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

- I W. RASMUSSEN. — *La Pédagogie du Doute.*
- II PRUDHOMMEAU. — *L'Elocution dans une classe de perfectionnement.*
- III Lucien NIOT. — *Les Idées de la Doctoresse Montessori sur l'enseignement secondaire.*
- IV Ad. FERRIÈRE. — *La sous-alimentation des enfants au Bureau International du Travail.*
- V L.-M. VINCENT. — *Une École Nouvelle en Belgique : L'École de Paudure.*
- VI Publications du B. I. E. — *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire (Extraits).*
- VII Congrès : a) A. H. Congrès régional de la « New Education Fellowship ». b) XVI<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement secondaire (Rome 1934).

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

14<sup>e</sup> Année.

NOVEMBRE 1935

N° 112

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE  
29, rue d'Ulm - PARIS V<sup>e</sup>

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

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

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

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

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

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

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

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

### REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires  
 ANGLETERRE et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

BULGARIE : *Sesbodno Vaspitanie*, 13, rue Batchkoff, Sofia

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

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

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

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

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Vestru Inimul Copiilor*, Strada Maria Mita, 79, Bucarest.

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

Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Trnava, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Colledge, Sivas.

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

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

YUGOSLAVIE : *Rudna Škola*, Slovaca, Sremska, 5, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 \*

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 \*

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 \*

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Miché et Tricot, 1919 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage consacré par l'Université de Genève, Paris, 1915, épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 \*

L'Esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 \*

Transformans l'École. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en néerlandais, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 \*

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 \*

L'Artificialité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1924 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Éducation dans la famille. 4<sup>e</sup> éd. ; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en néerlandais et en hollandais) Fr. 5 \*

L'École active. Genève, Éditions Forum, n° 64., 1930

L'École en résumé, en espagnol, en Italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926

La collection des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)

L'Aube de l'École serbine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 \*

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant et l'École active. Bruxelles, Lambertini, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 \*

Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 \*

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol), ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, n° 64., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*

L'Avènement de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'École sur Nevers et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*

L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 30 \*

Caractéristiques psychosociales (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 \*

L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'Éducation, Genève, 1932 ..... Fr. 2 50

L'Église de l'avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 \*

Alimentation et Éducation. Paris, Ed. du "Traité d'Union", 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 \*

Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venec (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 \*

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n° 607-92.

## La pédagogie du doute

(Communication faite au Congrès International de l'Enseignement

BRUXELLES 1935)

Je suis heureux d'avoir ici l'honneur de parler dans la langue de l'immortel Jean-Jacques sur la *pédagogie du doute*, bien que je sache que s'il entendait ma conférence, ce grand philosophe ne partagerait pas mon avis.

Les enfants pensent beaucoup plus qu'on ne le croit ordinairement. Ils doutent et font leur critique.

La raison pourquoi on n'a pas reconnu cela tout-à-fait, c'est que, d'une part, on ne les écoute pas avec assez d'attention, et, d'autre part, qu'on s'intéresse trop à l'objet du doute, tandis qu'on n'attache pas assez d'importance à l'essentiel, le fait même de douter.

Voilà pourquoi, même des psychologues éminents croient que les enfants ne commencent à douter qu'à un âge assez avancé, — lorsque, par exemple, ils doutent des légendes mosaïques sur la création du monde.

Cependant, ce n'est pas l'objet du doute qui est l'essentiel — ni psychologiquement, ni pédagogiquement — mais l'activité d'esprit doutante ; et celle-ci se traduit quelquefois de très bonne heure.

Lorsque, à deux ans et demi, ma fille aînée était un jour assise sur mes genoux, l'envie lui a pris d'emprunter mon couteau de poche et quand je lui ai dit, conformément à la vérité, ne pas savoir où il était, elle a repris : « Si, papa, tu le sais bien. »

C'est le doute sur la véracité du père, on ne peut pas s'y tromper ; mais c'est l'activité doutante, qui importe, car celle-ci peut devenir une qualité créante.

Dans mon journal allemand *Ruth* (1), sur le développement de ma fille jusqu'à l'âge de 18 ans, j'ai noté 53 exemples de doute, et, sûrement, elle a douté beaucoup plus souvent sans qu'on s'en soit aperçu, pour cette raison entre autres qu'elle a gardé son doute en elle-même.

Mais si c'est un fait que l'enfant doute et critique, il faut se demander dans ces réflexions sur la pédagogie rationnelle : *Faut-il supprimer le doute de l'enfant — peut-être le supporter — ou faut-il, au contraire, l'appuyer et le porter au plus grand déploiement possible ?*

♦♦

Quant à ce problème, il vaut la peine de se rappeler que le point central de la culture grecque de l'antiquité était la reconnaissance réelle du doute et de la critique réciproques.

Ce fait ne change pas parce que, le plus souvent, la philologie se perd en réflexions sur le sens littéral, les règles grammaticales ou, tout au plus, sur les idées traitées dans les dialogues. *Que tout le raisonnement grec repose sur le doute et la critique réciproques, on évite avec soin de le montrer à ses élèves.*

Il en est de même pour la compréhension de la Renaissance qui, si l'on s'arrête à la superficie, était la renaissance des idées grecques, mais qui était, au fond, la reprise du doute et de la critique réciproques.

Copernic nous a appris à regarder de nouveau les choses sous un autre point de vue

(1) *Ruth*, Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens « von der Geburt bis zum 18<sup>te</sup> Jahre ».

que celui auquel on était accoutumé, et à comprendre que les phénomènes peuvent être tout autres qu'ils ne le paraissent, et Galilée nous a donné la méthode expérimentale, procédé fécond dans les recherches ; mais la révolution la plus importante était pourtant l'illustre axiome de Descartes :

*« Il faut tout douter. »*

Voilà la base de toute connaissance scientifique ; et depuis Descartes, mainte « vérité » a paru douteuse.

*Mais personne n'a jamais douté du doute même sans finir par y croire.*

*Sans le doute, aucun progrès.* Celui qui croit posséder toute la vérité, ne fait pas de recherches. Celui qui pense que tout est au mieux n'invente aucune amélioration.

*C'est le doute qui est la forme créatrice de la culture moderne.*

*C'est le doute qui est le chemin de la vraie foi — tant qu'il dure.*

D'autre part, il n'est pas à nier que le doute affaiblit, qu'il rend incertain et que quelquefois, il fait naître le découragement.

Mais si quelqu'un voulait me tuer, il ne ferait pas mal d'avoir un peu de doute.

Tant qu'on ignore ce qui est le juste, le doute est un bien, et si réellement on a reconnu la vérité, celle-ci n'est pas ébranlée par un doute qui surgit.

Une fois la valeur du doute reconnue, celui-ci ne donne lieu à aucune secousse morale.

*Voilà pourquoi on trouve les plus grands douteurs parmi les croyants.*



S'il est vrai que le doute est le ferment du développement pour les grandes personnes, ce serait un paradoxe s'il était nécessaire et juste de le supprimer ou d'en empêcher le déploiement lorsqu'il s'agit des enfants et de la jeunesse. L'expérience m'a aussi appris au contraire qu'une prévenance raisonnable pour le doute et la critique de l'enfant et des jeunes est d'une très grande importance.

Pourquoi, dans l'éducation, ne pas encourager le développement de dispositions si précieuses ainsi que de toute autre chose vitale.

Aussi, mes propres enfants ont-ils toujours eu le champ libre de manifester leur doute et leur critique ; et c'est peut-être pour cette raison qu'il n'y a jamais eu de grave conflit dans notre maison.

Mais à l'école aussi, dès ma première jeunesse, j'ai toujours donné à mes élèves entière liberté de douter et de critiquer. Je leur ai dit qu'il ne fallait pas croire quoi que ce

fût parce que moi ou leurs livres le disaient, et je leur ai permis de manifester franchement leur doute sur ma méthode d'enseignement et d'éducation — et oralement et par écrit.

Un jour, après une leçon sur les coléoptères qu'on avait observés dans cinq grandes boîtes, pleines d'insectes magnifiques, un garçon m'a dit d'un ton très aimable : « Oh, monsieur, la leçon d'aujourd'hui a été très ennuyeuse, pas un mot d'amusant ! »

Me voilà tout penaud ! Car, naturellement, comme tout autre professeur, je pensais avoir été très intéressant. Mais la critique du garçon m'a fait réfléchir sur la cause de l'ennui. Je l'ai trouvée et les coléoptères sont devenus intéressants.

Un autre jour, j'avais dit que la formation des images d'une chambre obscure est indépendante de la forme du trou de lumière. Or, mes élèves ne le croyaient pas, et, malheureusement, je n'ai pas eu tout de suite l'idée de coller sur la lentille un morceau de papier au trou irrégulier.

Quelques jours se sont passés ; alors, un des élèves a raconté qu'il avait essayé si c'était vrai, par une petite expérience faite dans une mansarde, et il avait reconnu que j'avais raison ; et tout le monde le croyait, lui.

Un jour, que j'avais montré une série d'expériences de chimie élémentaire sur l'oxygène, l'hydrogène etc., un élève a demandé : « Pardon, monsieur, à quoi sert au fond la chimie ».

Mes expériences avaient donc été de petites représentations théâtrales, comme des milliers de professeurs du monde entier en donnent, sans se douter que ce ne soit que du théâtre.

Ayant reconnu cela, j'ai mis provisoirement de côté tous les appareils, et je me suis mis à parler aux élèves de leurs observations des phénomènes chimiques de la vie quotidienne : la rouille sur les couteaux de poche, les taches sur les vêtements et sur les cuillers d'argent de maman, les moyens de les faire disparaître, etc... Alors la chimie est devenue très intéressante, j'ai pu reprendre les expériences et les élèves ont commencé à en faire eux-mêmes.



Comme j'ai été critiqué de vive voix j'ai été aussi l'objet d'une critique très dure par écrit.

J'ai recueilli, pendant mes fonctions, quelques centaines de lettres, portant le titre :

*« Ce que je pense de votre enseignement »*, et quelques exemples vont vous montrer que, quelquefois, on m'a traité assez durement :

Une fille de quatorze ans a écrit : « A une

certaine époque, les leçons se passèrent d'une manière étrangement sèche. »

Un garçon de 12 ans écrit : « La botanique ne m'intéressait point du tout, aussi, je n'ai rien appris. »

Un autre garçon du même âge : « L'histoire naturelle est une discipline ennuyeuse. »

Une troisième : « Ecrire des devoirs concernant l'histoire naturelle (d'après des observations directes) est tout ce qu'il y a de plus ennuyeux. »

Les sujets spéciaux de l'enseignement ont été sévèrement critiqués, eux aussi.

Un garçon de quatorze ans a écrit : « D'autre part, les leçons où vous nous avez parlé du darwinisme, ont été ennuyeuses parce que, pour ma part, je n'y ai rien compris. »



Si le doute et la critique ne se montraient que dans ces aimables indications, données au professeur, on n'y attacherait peut-être pas trop d'importance ; mais ils paraissent aussi, à un haut degré, dans les travaux des élèves.

Toute bonne méthode éducatrice a pour but de faire des élèves des *questionneurs animés qui sachent aussi se répondre à eux-mêmes*.

Voilà pourquoi il faut attacher la plus grande importance à leur activité spontanée dans des œuvres de première main.

Depuis le commencement des années quatre-vingt-dix, mes élèves sont des naturalistes directs dans la biologie, la physique, la chimie et la géographie, et quand ils ont été enseignés oralement, c'a été sous la forme de *discussions*, où j'ai été le président réservé, de sorte que les élèves ont discuté les problèmes entre eux, si l'enseignement se passait le mieux.

Au courant des années, j'ai noté des régions d'exemples de doute et de critique de soi (1), mais un petit nombre, choisi parmi eux, suffira peut-être pour vous convaincre de la valeur du doute.

Ordinairement, celui-ci se montre surtout dans les devoirs. C'est comme si le sentiment de responsabilité augmente quand on doit répondre de ses opinions par écrit.

On écrit par exemple : « Les jambes du carabe semblent divisées en trois grands segments, et ceux-ci encore en beaucoup de petits segments. *N'est-ce pas juste ?* »

Un autre écrit : « Il y a à l'extrémité de la graine une enveloppe brune qui, à ce que je vois, se divise en deux lames. »

Si le doute s'est élevé, il peut exciter l'envie d'une argumentation comme celle-ci :

« Quand les poules sont perchées, elles ont l'air d'avoir le cou court. Or, on peut prouver nettement qu'il n'en est pas ainsi ; car une fois toutes les poules et tous les poulets hors de la cage, si l'on bat des mains, on voit tout de suite qu'elles allongent le cou. »

Conformément au besoin d'argumentation, l'honnêteté des élèves grandit. Quelqu'un écrit : « Je ne vois pas bien les côtes des feuilles. »

Un autre : « On dit que les libellules ont des antennes, mais je ne les trouve pas. »

D'après cela, je cite quelques exemples tirés des discussions orales où il a été permis d'élever des doutes et des critiques à tout moment.

Un garçon demande d'un ton douteux : « Comment est-ce qu'on sait que les chevaux à trois doigts du pied, espèce qui est éteinte, ont été des chevaux et non pas des tapirs ou des rhinocéros ? »

Voici comment s'est passée une petite discussion entre les élèves :

Quelqu'un a demandé : « Pourquoi les animaux domestiques ont-ils si souvent les oreilles tombantes ? » « C'est qu'ils n'ont pas tellement besoin d'une ouïe fine », répond un camarade. « Mais pourquoi, alors, le porc domestique a-t-il les oreilles plus longues que le sanglier ? », demanda ensuite un troisième.

Il est souvent assez difficile de répondre aux questions avec le doute qu'elles renferment, et il y en a de très sagaces.

Un jour, un garçon a demandé : « Pourquoi ne fait-il pas aussi chaud dans les montagnes que dans les vallées, puisque les rayons du soleil frappent aussi les montagnes ? » Voici une question qui peut mettre dans l'embarras beaucoup de maîtres.

Ce n'est pas tant sot non plus, quand un garçon dit :

« Lorsque vous lâchez un objet, il tombe, parce que vous le lâchez, n'est-ce pas, et non pas à cause de la pesanteur. »

C'est subtil et spirituel quand un garçon demande :

« Lorsqu'un Océanien rève qu'il a tué un animal, est-ce qu'alors aussi il envoie sa femme le chercher ? »



Un effet du libre accès du doute et de la critique est la confiance profonde de l'enfant envers le maître, une confiance qui ré-

(1) Voyez : V. R. : « Nature study in the school ».

veille l'imagination ; et sans l'imagination le cerf-volant du garçon ne sera jamais un avion.

Parmi beaucoup d'exemples, ceux-ci seulement :

« Est-ce que l'Angleterre ne finira pas par conquérir toute l'Afrique, puisqu'elle a déjà tant conquis ? »

« Vous dites que le soleil s'est développé au cours des temps, comme un petit enfant. Ne dirait-on pas, d'après cela, qu'un jour il s'éteindra ? »

« Les amibes et les infusoires n'ont-ils pas de raison ? »



Cela marque un très grand progrès qu'on se fonde de plus en plus sur les intérêts des enfants, et qu'on leur donne un vaste accès à travailler de leurs mains. Le chemin conduit des doigts à la raison. C'est en saisissant des mains qu'on apprend à saisir de l'esprit ; et en même temps s'acquiert la satisfaction de l'activité de l'enfant et la joie profonde s'éveille, ainsi qu'on peut l'observer dans

l'enfant jouant, laissé à soi-même qui, absorbé dans son travail, se trouve dans le plus grand déploiement humain possible.

Mais afin que le sentiment de liberté avec la joie et le développement des facultés qui en dépendent puisse se déployer entièrement à l'école, il faut le fonder ouvertement sur la reconnaissance du droit de l'enfant au doute et à la critique. Alors seulement l'enfant se sent instinctivement l'égal de l'éducateur dans son droit de penser et de parler librement.

Il ne suffit pas d'introduire à l'école le travail manuel, car il y a ici beaucoup de possibilités d'imiter au lieu de créer du nouveau. Cela ne se fait qu'à l'aide de l'esprit, ou par inspiration ou par suite du doute et d'une réflexion consciente.

*La reconnaissance et l'éducation raisonnable du doute à l'école est donc — sans doute — ce qu'il y a de plus important dans une pédagogie réellement rationnelle qui convient à l'avenir.*

Wilhelm RASMUSSEN.

## L'Elocution dans une classe de perfectionnement

Les Classes de Perfectionnement ne sont pas visées dans les programmes de 1923. Elles suivent cependant un programme qui, me semble-t-il, n'est pas toujours laissé à la libre initiative du maître. Intégrées dans l'école ordinaire, elles subissent la double influence de la direction de l'école et de l'inspection primaire et il semble bien que très souvent on suive un programme tendant à se rapprocher le plus possible de celui du cours élémentaire.

Pourtant, combien d'enfants atteindront le niveau du cours élémentaire *pour toutes les matières* ? Pour les enfants moins bien doués, faut-il donc suivre les programmes du cours préparatoire et leur travail fastidieux ?

Depuis plusieurs années j'ai recueilli mot à mot un grand nombre de récits d'enfants à propos de dessins qu'ils avaient faits (dessins d'après modèle, thème donné, dessins libres, dessins sur la vie des enfants ou inspirés par le cinéma) à propos d'images ou de gravures, et j'ai pris des notes sur les conversations entre enfants. D'autre part, je possède des *récits écrits* par les élèves après une lecture muette, et des rédactions sur un sujet donné ou libres.

La documentation qui m'a fourni le plus d'indications utiles est le récit qui commente les dessins.

Lorsque l'enfant est incapable de repro-

duire correctement une lettre d'écriture, il est aisé de constater qu'il est cependant en possession d'un vocabulaire assez étendu. Mais il est souvent assez difficile d'enregistrer ce vocabulaire : lorsqu'on l'interroge, l'enfant répond d'une façon pauvre ; tandis que dans la conversation familière, il révèle la connaissance d'un grand nombre de mots et d'expressions qu'on le ne soupçonnait a priori pour prendre des notes, tout en continuant à causer avec l'enfant et à le regarder, afin de garder le contact.

Dès le moment où l'anormal joue avec ses camarades et tient une conversation avec eux, on peut noter un plus grand nombre de mots et d'expression qu'on ne le soupçonnait *a priori*.

Mais ces mots, ces expressions, les applique-t-il avec exactitude à l'objet qu'ils désignent ou bien à l'action qu'ils doivent décrire ? Souvent non.

Si un enfant anormal a acquis une notion fautive au cours de ses expériences de la vie familiale, s'il a commis des erreurs d'interprétation sur le sens des mots et si, par de multiples répétitions, il a fortement fixé dans son esprit toutes ces inexactitudes, nous aurons beaucoup de mal à les lui faire rectifier.

Malgré tous mes efforts et une apparence de succès, les enfants retombent dans leurs

erreurs d'interprétation passées et cela avec d'autant plus de facilité que l'erreur était plus ancienne.

Donc, aussitôt qu'un enfant anormal nous est confié, profitons de ses conversations avec ses camarades pour commencer avec lui l'apprentissage de la langue que nous ambitionnons de lui faire acquérir et tout d'abord, que notre premier soin soit de faire une sorte d'« inventaire » de ses connaissances verbales. Et je ne serai nullement en opposition avec les instructions officielles en disant que ce premier travail avec des enfants anormaux doit être moins un travail d'acquisition que de *contrôle* et de *rectification*. Cela n'ira pas toujours sans difficultés et tous les exercices scolaires de la classe, toutes les circonstances de la vie, tant dans la classe qu'en récréation, tous les récits se rapportant à la vie hors de l'école devront être utilisés par le maître en vue de ce travail de contrôle et de rectification.

Il est évident que le comportement du maître, le milieu scolaire qu'il aura créé conditionneront les résultats qu'on pourra obtenir : c'est le langage naturel, spontané, de l'enfant que nous devons connaître, afin de le rectifier et non un langage conventionnel d'école. Or, l'enfant ne se livrera que s'il a confiance, si le maître est devenu son confident. Si l'on sait s'y prendre, on arrivera à ce résultat que l'enfant demandera l'explication de mots qu'il n'ose pas prononcer devant ses parents ou auxquels il attachait un sens tout à fait erroné.

Les causes d'erreurs sont multiples pour un enfant mal doué intellectuellement car, bien souvent, il ne fait pas le rapprochement entre le mot, l'objet et sa représentation imagée.

Voici un exemple : une classe de perfectionnement vient de s'ouvrir et la maîtresse fait l'« inventaire » des connaissances de ses élèves. Le samedi 16 décembre 1933, le livre de lecture de Mlle Bardot est ouvert sur la table, à la première page, son i, l'image représente une branche de gui, sans couleurs. Un enfant à qui l'on demande s'il connaît cela, répond oui avec conviction. « Qu'est-ce que c'est ? — C'est des cerises. » La maîtresse explique l'erreur, fait remarquer la forme des feuilles ; mais l'enfant ne comprend pas : *il ne connaissait pas le gui*. Le lundi, une branche de gui est apportée et la question est à nouveau posée. Réponse immédiate de l'enfant : « C'est des cerises », puis après réflexion : « Ah ! non... » mais il ne se rappelle plus le nom. Un autre répond que c'est du raisin ; un autre, des fleurs. La branche de gui ne semble pas être iden-

tifiée avec le dessin. La maîtresse insiste : « Voilà le gui », elle appelle l'attention sur la forme de la feuille et la position des graines ; elle place une feuille réelle sur la feuille de l'image. La branche resta exposée dans la classe. Le 10 mars 1934, une leçon est faite d'après un tableau dessiné à l'encre de Chine, représentant la cueillette du gui par les druides. Le mot de « gui » raviva le souvenir de l'enfant qui dit : « Oui, ça a des feuilles vertes et des boules blanches... » et un peu après : « ...mais on le voit pas bien sur le dessin ». Donc le mot s'appliquait bien à son objet, il était acquis. Mais pour cela il avait fallu compléter l'explication orale, et l'image qui s'étaient révélées insuffisantes par la présentation de l'objet lui-même.

C'est d'ailleurs pourquoi tous les auteurs de méthodes de lecture avec les jeunes enfants, recommandent l'exercice d'observation préparatoire au langage et à la lecture.

Des exemples de même ordre fourmillent dans la vie de nos classes, ils doivent nous convaincre que tout notre enseignement est dominé par cette loi générale : nous devons aider l'adaptation de l'enfant, *développer seulement au fur et à mesure qu'elles se présentent à nous, toutes ses possibilités et non nous soumettre ou le soumettre à un programme rigide strictement déterminé par avance, parlant anti-pédagogique.*

Outre les récits, je trouve dans le dessin, non seulement des renseignements précieux pour la connaissance de mes enfants, mais aussi un excitant de premier ordre pour le langage.

Tous les enfants « dessinent » dans ma classe. Je dis « dessinent », je devrais dire font des essais graphiques et chacun sait que le dessin langage graphique apparaît chez tout enfant normal ou anormal bien longtemps avant l'écriture. J'ai enregistré le cas d'enfants très atteints traduisant fort bien leur pensée par le dessin et presque incapables d'écrire, en tout cas incapables de s'exprimer par l'écriture. Le dessin nécessite un effort intellectuel et moteur ; même s'il n'est pour l'adulte qu'un gribouillage informe, l'enfant lui donne une signification. Si nous la captions, nous posséderons une excellente base pour de futures exercices d'élocution.

Surtout s'il s'agit d'un dessin libre, le sujet traité a de grandes chances d'offrir un intérêt pour l'enfant puisqu'il est l'expression de préoccupations qui lui sont personnelles et les renseignements recueillis pourront être précieux. Toutefois, chez les enfants très atteints, les explications que j'ai recueillies ne sont guère copieuses, même

si elles concernent directement la vie de l'enfant.

Par contre, l'enfant emploie souvent un vocabulaire beaucoup plus riche dans ses jeux, dans ses conversations occasionnelles avec des camarades. C'est en recueillant à leur insu quelques conversations que j'ai pu constater l'acquisition progressive de mots ; l'expérience de l'enfant s'enrichit pendant son séjour dans la classe de perfectionnement, même s'il est d'un niveau mental très bas, sans que le maître puisse contrôler ce progrès autrement que d'une manière occasionnelle et imprévue ; c'est pourquoi il faut laisser à la forme même de l'enseignement tant de souplesse et de liberté, pour que se produisent le plus naturellement possible ces occasions si précieuses de noter et de mesurer l'effort utile de l'enfant. Quand se produit cet effort, dans quelles circonstances ? Il serait bien difficile de le dire. Probablement même lorsque nous croyons l'enfant passif, il ne l'est pas autant que nous l'imaginons, par exemple qui peut affirmer que, dans une leçon bien au-dessus de leur force faite à des élèves plus évolués, un enfant très atteint ne comprend rien et en tout cas ne retient rien ? Nous sommes persuadés que même dans ce cas son vocabulaire s'enrichit mais ce qui nous échappe, c'est la possibilité de le constater.

Je m'empresse d'ajouter que ce que j'affirme ici n'est qu'une concession à l'efficacité de certains exercices collectifs, il n'y faudrait pas voir une exaltation de leçons-types. Ceci dit en passant — et qui demanderait d'autres développements — je pense justement qu'il nous faut surveiller de très près chez chacun de nos élèves, l'exacte correspondance du mot à l'idée ou à la chose représentée et cela ne peut se faire par leçons collectives, mais au contraire par leçons individuelles. Mes élèves ont l'habitude de ces procédés et il leur arrive constamment de solliciter des éclaircissements de camarades plus évolués qu'eux. C'est un moyen très sûr pour que leur vocabulaire se précise et s'enrichisse.

Lorsque l'enfant atteint le stade de l'écriture, ce qui correspond au cours préparatoire, ses commentaires de dessin apportent une importante quantité d'observations intéressantes, ils renseignent sur la nature de ses pensées, de ses préoccupations, de ce qui fait le sujet habituel des conversations avec ses camarades. J'ai en effet constaté la correspondance entre les dessins et les entretiens entre enfants que j'avais notés et je crois volontiers que cette étude étant faite sur les documents recueillis pendant plus de six années

avec une quantité considérable de récits, mes conclusions auront de grandes chances d'être plausibles.

Voici, à l'appui de ma thèse, le cas de deux enfants qui me sont conduits sachant écrire et lire, mais en apparence seulement, car la lecture est mécanique, ils ne donnent aucune signification aux mots et leur écriture n'est autre chose qu'une copie. Les premiers récits que j'ai recueillis, au sujet de leurs dessins, étaient squelettiques.

Chez B., les premiers récits étaient une simple énumération et restèrent fort pauvres dans les premiers temps du séjour dans la classe, marquant, toutefois, un progrès, car parfois l'enfant interprétait une position du personnage en indiquant une action, mais le récit ne dépassait guère quelques lignes.

Tous deux, en récréation, causaient avec leurs camarades et dès que je les écoutais, ils se taisaient. Je savais par leurs petits amis la nature de leurs récits. Les conversations de B, sa mimique étaient inspirées par des films vus au cinéma du quartier. Et lorsque l'enfant fut à son aise dans l'atmosphère de la classe, lorsqu'il se mit à travailler en toute confiance, ses dessins libres traduisaient aussi ses préoccupations et il ne me cacha plus ses pensées. Lorsque le dessin libre était inspiré, et c'était presque toujours le cas, par une scène vue au cinéma, j'obtenais un récit tout à fait différent de ceux que l'enfant faisait pour les dessins d'après modèle ou sur thème donné. Ce sont ces récits qui me montrèrent à quel point le cinéma avait de l'influence sur lui. J'étais loin de le croire en état de faire de pareils récits. Il me suffira d'indiquer qu'il m'a fallu 525 lignes de cahier pour enregistrer l'un d'eux, au lieu des 10 à 15 lignes qui suffisaient pour les récits de dessins faits sur un autre sujet ; qu'au départ de cet élève en avril 1935, la même constatation put être faite : les dessins inspirés par le cinéma donnèrent lieu aux récits les plus longs.

Pour S., l'évolution fut beaucoup plus lente : il fallut attendre deux ans le déclenchement d'une semblable activité verbale et j'avoue avoir été surpris par son apparition. Elle peut s'expliquer. Au moment de son admission dans ma classe, et jusqu'à l'époque où cette activité verbale se déclencha brusquement, l'enfant restait chez lui le jeudi et ne sortait que rarement et toujours pour se promener avec ses parents. Lorsqu'il eut 14 ans, on lui permit d'aller seul au cinéma le jeudi. J'ignorais cette modification, d'où ma surprise le jour où un de ses récits me demanda quinze lignes au lieu de deux ou trois comme d'habitude. Chez lui aussi et jusqu'à son départ, les dessins inspirés par le cinéma donnèrent lieu à des



récits dont beaucoup dépassaient cent lignes au lieu de six à sept pour les dessins d'après modèle ou sur thème donné.

Chez ces deux enfants, les plus caractéristiques, et à un degré moindre, chez les autres, la richesse des narrations inspirées par les dessins ou le cinéma contraste avec la pauvreté des exercices conventionnels et de tradition, parce qu'ils traitent de sujets qui ont vivement frappé l'enfant et parce que celui-ci éprouve du plaisir à ces récits.

Avec des enfants à un stade d'évolution un peu supérieur, alors qu'ils comprennent mieux ce qu'ils lisent et ce qu'ils écrivent, j'ai observé une gradation dans ces narrations orales, quand à la longueur du récit et à la richesse du vocabulaire employé. Les narrations les plus importantes sont celles qu'inspire le cinéma, mais tout de suite après viennent les récits concernant la vie réelle de l'enfant, ses jeux. En certains cas, notamment quand les enfants ne vont pas au cinéma, ces récits occupent nettement la première place. Viennent ensuite les récits de sujets différents, à propos de dessins libres, puis de dessins à thème composé dans lesquels l'enfant fait entrer une action qu'il peut accomplir ou qu'il avait le désir d'accomplir ; ensuite les récits de dessins d'après modèles dans lesquels il y a du mouvement, et enfin, les narrations les moins détaillées sont celles que suscitent les dessins d'après modèles dans lesquels il y a peu de mouvement, par exemple : une photographie de montagnes... et cependant les enfants aiment bien dessiner des montagnes.

J'ai recueilli, au cours de six années, des centaines de récits. Certains m'apportent d'utiles précisions sur la vie, le langage de l'enfant, ce qui l'intéresse et une telle documentation est pour moi un guide précieux pour l'orientation de mon enseignement.

Afin de donner plus d'intérêt aux exercices d'élocution de forme scolaire, il faudrait que les enfants prissent part à l'action, il faudrait solliciter leur expérience personnelle ; il faudrait rechercher dans tout exercice quel genre d'attrait il peut présenter pour l'enfant. J'ai maintes fois observé que ces invitations faites aux enfants de ma classe du degré le plus élevé, sur le ton de la conversation ordinaire, suscitent beaucoup d'entrain, et au bout d'un certain temps, je n'ai plus besoin de les solliciter : les enfants me font spontanément ces narrations quand ils savent que j'ai le temps de les écouter. C'est alors une joie pour eux de me confier leur pensée, de voir l'intérêt que je prends à leur vie et ils sont enchantés quand ils me voient noter leurs récits. Ce plaisir de voir noter par leur maître ce qu'ils

disent et par là, de savoir que leur récit sera conservé, satisfait chez eux le secret désir qu'ils ont de voir qu'un travail qui leur a coûté de la peine laisse une trace dans l'avenir. Ne voulant pas produire quelque chose qui donne une mauvaise impression d'eux, ils cherchent tout naturellement à s'exprimer de leur mieux et, spontanément, sans que le maître ait à interrompre les récits pour faire des observations, un gros progrès tant dans la recherche des mots que dans la manière de s'exprimer s'accomplit tout en procurant une grande joie aux élèves (1). Dans ma classe, c'est une vraie punition que de refuser de noter le récit d'un enfant, tellement ils sont contents de me conter les détails de leur existence.

\*\*

Jusqu'ici, je n'ai envisagé que l'élocution que j'appellerai spontanée. Le premier de nos devoirs est d'encourager la pensée qui ne se forme qu'en s'exprimant. Là ne se borneront pas les exercices. En premier lieu, nous ne devons pas perdre de vue que bon nombre d'enfants anormaux sont atteints de troubles de la parole qu'il convient d'atténuer ou de faire disparaître. Il faut évidemment pratiquer des exercices spéciaux d'orthophonie. Ainsi, après avoir veillé à ce que l'enfant exprime sa pensée d'une façon compréhensible et correcte, nous surveillons la prononciation correcte des mots, nous n'osons dire la diction.

Dans la classe de perfectionnement, l'élocution a une place prépondérante, car elle ne se limite pas à quelques leçons spéciales, mais elle s'applique à toutes les actions de la vie scolaire. Encore faut-il que l'enfant consente à parler, qu'il ait suffisamment confiance dans le maître pour se confier à lui et lui livrer sa pensée. Et c'est pourquoi nous attachons tant d'importance aux récits d'enfants.

Je prévois une objection : on pensera que je développe la verbosité ; on m'a dit un jour : « Ne craignez-vous pas de rendre vos élèves bavards ? ». Je réponds tout de suite, par mon expérience : « Peut-être les trouverait-on, au contraire, moins bavards que des normaux. »

Rompant avec la tradition, j'adapte ma pratique enseignante aux enfants et non les enfants à un enseignement orthodoxe et c'est justement parce que je leur ai permis, en toute liberté, de dire ce qu'ils pensent que

(1) Ces remarques inspirent aussi « l'imprimerie à l'école » (N.D.L.R.).

Je n'ai trouvé aucun inconvénient à solliciter des récits aussi longs que les enfants le veulent.

Donc, tous les exercices scolaires pourront occasionnellement servir à des leçons d'élocution et de vocabulaire. Mais sied-il d'employer le mot de « leçon » pour désigner le travail que nous faisons, mes élèves et moi ? Au cours des leçons de choses ou d'observations, avec ou sans tableaux ou photos, il y aura toujours matière à élocution et vocabulaire. Il arrivera que nous sortirons du cadre que nous nous étions fixé, les circonstances de l'exercice nous forceront parfois à abandonner notre plan primitif, mais nous ne devons jamais oublier que, dès qu'une interprétation erronée a été constatée chez l'enfant, il faut y remédier tout de suite, sous peine de la voir se répéter à nouveau et s'ancre plus profondément, à chaque répétition, dans l'esprit de l'enfant. C'est pour cela que dans les explications de lecture, nous devons attacher la plus grande importance aux explications demandées par l'enfant : ce n'est pas se livrer à un bavardage inutile, ni perdre son temps que d'éclaircir, par une conversation familière, avec les enfants, un point qu'ils auraient mal interprété : c'est peut-être alors que nous donnons la meilleure « leçon » d'élocution. Bien plus, il arrive souvent, si l'enfant a une confiance suffisante dans le maître, qu'il vienne lui demander une explication sur un fait tout à fait étranger à l'école. En particulier, les enfants me demandent souvent, fort à propos, des explications sur des films vus hors de l'école, soit sur d'autres sujets de la vie de chaque jour qui peuvent les avoir intrigués. Je me garde bien « d'envoyer promener » l'enfant et je réponds toujours dans un langage simple mais correct. C'est en parlant correctement aux enfants qu'on leur donne les formules convenables et qui combattent les formes habituelles, souvent grossières, apprises dans leurs familles.

En somme, on parlera beaucoup, dans la classe de perfectionnement, mais à la différence de certaines autres classes — où je la reconnais, le nombre des enfants rend une telle pratique fort difficile — les enfants parleront peut-être autant que le maître. Et n'est-ce pas en essayant de s'exprimer le plus souvent possible, de plus en plus correctement, que l'enfant se familiarisera avec les formes de la langue française ? En tout cas, une chose est certaine : mes « exercices » apportent à mes enfants de la joie, et sont féconds. Lorsqu'on sait s'y prendre, il n'y a pas de désordre. Peut-on demander autre chose à notre enseignement ?

Peut-être encourons-nous le reproche de

ne pas nous être suffisamment rapprochés des instructions de 1923 dan notre enseignement du français ? Qu'importe ? En matière d'éducation des enfants anormaux — et même parfois des autres — *n'a-t-on pas l'air de mettre, en certains cas, la charrue avant les bœufs ?* Et c'est ainsi que même en matière de rédaction dans nos classes de perfectionnement, je crois bien que je ne suis ni la tradition, ni les instructions. La rédaction a, avant tout, un but essentiellement utilitaire, je ne m'occupe pas de savoir si « toutes les disciplines ont accumulé dans leur esprit des notions » (instructions), je considère la rédaction comme un moyen pour l'enfant de faire connaître, par écrit, sa pensée. Le premier exercice utilitaire, c'est la rédaction d'une lettre. Et dès que les enfants savent écrire, je les habitue à écrire ce qu'ils pensent sur le papier et à ne plus avoir peur d'une feuille blanche. Evidemment, certains échouent, mais je ne les décourage pas. Avec quel français, mais avec quelle joie ils arrivent à écrire et à relire une phrase ! Il s'agit, dès ce moment de corriger avec patience et persistance la forme défectueuse du français et l'orthographe. Puis la phrase s'amplifie, se complète, d'autres phrases s'ébauchent. Il s'agit alors de former un tout de ces éléments. Bien qu'en français fort incorrect, émaillé de fautes d'orthographe, les enfants arrivent tout de même à traduire leur pensée dans une lettre, ce qu'ils auraient été incapables de faire si j'avais tenté de donner un enseignement en suivant les programmes officiels. Bien peu des élèves de nos classes arrivent au degré d'un bon cours élémentaire et nous devons enseigner non en vue d'un examen, mais pour que l'enfant se tire d'affaire le mieux possible lorsqu'il nous aura quittés.

Ces exercices de rédaction peuvent être faits dans diverses circonstances, mais j'ai remarqué — et on devait bien s'y attendre — que si le sujet était mal choisi, le résultat était, pour ainsi dire, nul. Avec quelque habileté, nous pouvons obtenir de petites rédactions primitives, mais sincères qui sont de beaucoup préférables à quelques phrases retenues par cœur et jetées sur le papier.

En résumé, ne soyons pas trop ambitieux : une rédaction ne sera jamais aussi longue qu'un récit oral sur le même sujet. Si nous arrivons à ce que les enfants quittant notre classe, puissent exprimer leur pensée par écrit d'une façon compréhensible et sans trop de fautes, nous pourrons estimer avoir rempli notre tâche.

## Les idées de la Doctoresse Montessori sur l'enseignement secondaire

### Conditions de mise en œuvre

Le XX<sup>e</sup> Cours International Montessori, professé à Nice pendant les grandes vacances 1935, fut le premier qui compta une section d'enseignement secondaire.

Mais tandis que dans ce groupe restreint, l'enseignement prenait un caractère *tout à fait officieux* (1), la Doctoresse Montessori vint personnellement exposer à *tous les élèves* du Cours de Pédagogie sa manière de concevoir l'enseignement secondaire.

A l'aide de mes notes personnelles et de mes souvenirs, je vais d'abord m'efforcer de résumer l'unique conférence que la Doctoresse nous fit sur ce sujet, puis j'examinerai les possibilités et les conditions de mise en œuvre de cette conception.

Si, toutefois, ce bref exposé trahit la pensée de Mme Montessori par quelque côté, il n'en faudra accuser que ma mauvaise mémoire ou l'incertitude qui, parfois, a fait hésiter devant l'interprétation de certaines directives qu'une méthode concrète n'a pas encore fixées.

« On a exposé à quelques élèves, nous dit la Doctoresse, les procédés essayés çà et là (2), pour enseigner les matières du programme secondaire en conservant l'esprit qui anime la « Maison des Enfants »... J'ai suivi ces essais... mais pas d'assez près ni assez longtemps pour pouvoir vous déclarer aujourd'hui que ces procédés sont conformes à l'esprit de ma méthode... J'en suis tellement loin que je vous dis : *ne vous étonnez pas si dans quelques années vous apprenez que j'ai dénoncé comme non montessoriens tous les procédés qui jusqu'ici ont été essayés.* »

Comme on le voit, le champ reste ouvert à toutes les initiatives, dans le cadre anté-

rieurement fixé par les travaux et les œuvres de la Doctoresse Montessori. Il nous paraît toutefois bien établi que ce qui doit caractériser l'enseignement secondaire Montessori n'est pas uniquement un ensemble de procédés pédagogiques permettant d'assimiler plus rapidement et *plus complètement* les indigestes programmes officiels tout en ménageant les forces psychiques de l'enfant. C'est, au contraire, surtout un cadre particulier favorable à la libre expansion des facultés naturelles de l'enfant et où il se préparera directement à la vie par une suite d'expériences appropriées.

Le résultat de toute éducation est l'acquisition de l'indépendance. Tout progrès réalisé dans ce sens est un affranchissement, un détachement.

Détachement de l'enfant qui sort du sein de sa mère et commence à vivre pour son propre compte, détachement progressif et de plus en plus complet de la maman lorsque l'enfant marche, s'habille et se sert seul, exprime ses désirs, déchiffre la pensée de ceux qui l'entourent, s'en va à la grande école.

Mais l'enfant, à cette époque, reste encore lié fermement à sa famille dont il dépend étroitement, soit directement, soit par l'intermédiaire de ses maîtres.

De cette tutelle qui commence à lui peser lorsqu'il devient adolescent, il n'arrivera à s'affranchir que très tard.

Ce dernier progrès, rêve chéri de l'adolescent, se produit en général soudainement : c'est une violente explosion d'indépendance. Mais cette dernière n'est guère franchie que le jour où l'adolescent est capable de se suffire sans l'aide pécuniaire de ses parents (vers 25 ans pour les étudiants).

Le but principal de l'enseignement secondaire montessorien est, semble-t-il, d'activer la venue de ce dernier progrès et de l'amener sans heurt : c'est la suite et le résultat logique des efforts faits antérieurement à la Maison des Enfants et à l'école élémentaire Montessori, dans le but de faire acquérir à l'enfant une indépendance aussi grande que possible en lui apprenant progressivement l'usage de sa liberté.

Jusqu'à la fin de l'enseignement élémentaire, les aspirations de l'enfant ne se sont

(1) Il existe un compte rendu détaillé de ce cours dont 2 exemplaires, déposés au Musée Pédagogique, peuvent être consultés à la bibliothèque du Musée et à domicile.

(2) Voici les principaux centres où ont été faits des essais : *Montessori Lyceum*, de Lairessestraat, 156, Amsterdam, destinée aux enfants de 12 à 16 ans venant de maisons Montessori où ils sont entrés depuis l'âge de cinq ans ; *Amersfoort*, Hollande. La Maison des Enfants de Sèvres, 117, rue Beauregard, Sèvres (Seine-et-Oise) ; *Buzum*, Hollande (Enseignement Primaire Supérieur) ; *Little and Greater Pelcourt School* ; *East Grinstead*, Sussex, Angleterre ; *Montessori Training College* (Ecole Normale) ; *Rasslyng Hill*, Hampstead, Londres.

guère heurtées qu'au dévouement intempestif de la maman et de la maîtresse. Mais alors la lutte devient plus âpre car bien souvent, l'autorité paternelle, s'exerçant dans le sens de l'ambition des parents ou dans un trop grand souci de leur commodité, mettra une barrière entre l'enfant et ses aspirations et contrariera le développement de sa personnalité pour l'associer malgré lui à toutes les préoccupations dont les préjugés, les habitudes, les intérêts encombrant la vie de ses parents et qui ne correspondent souvent pas à celles qu'un contact réel mettrait dans sa propre conscience.

Par ailleurs, le collège comprime l'enfant dans une enceinte de règles étroites qui, faites pour tous, ne conviennent à aucun. Bien peu trouvent en eux la force de s'y plier sans se rompre : certains se révoltent et s'agrissent, le plus grand nombre s'incline, et, dégagé de tout autre souci que de remplir exactement le programme prévu, s'efforcent d'atteindre sans heurt le terme assigné.

Tenu à l'écart de la vie réelle, le jeune homme ne connaît de celle-ci que le clinquant qui l'éblouit, et s'imagine volontiers que le miel laborieusement amassé à l'école lui assurera une vie commode, suffisamment agrémentée des plaisirs convoités.

Livré à lui-même, au milieu d'un tourbillon de convoitises et de luttes, encombré d'un bagage de connaissances théoriques dont sa mémoire fatiguée s'allègera chaque jour, le jeune homme s'aperçoit bientôt que les lumières de la science sont d'un faible secours devant les problèmes que pose la vie. Mal armé pour soutenir ces luttes contre lesquelles il n'est pas endurci, mal renseigné sur ses propres forces et ignorant de ses faiblesses, il devra reconnaître et trouver un à un autour de lui les matériaux nouveaux avec lesquels il bâtira sa vie.

Au contraire de cet état de choses, l'éducation montessorienne demande, au contact de la vie elle-même, de former l'homme progressivement dès son enfance ; elle se propose d'affranchir l'adolescence des préjugés et des conventions de caste, d'école et de famille auxquels le condamne l'ambiance de ces milieux factices où s'étouffe bientôt sa jeune indépendance ; elle prétend par ce moyen éviter la crise, qui, dans l'éducation actuelle, marque douloureusement la sortie de l'adolescence.

Pour atteindre ce but, on accoutumera l'enfant, dès son jeune âge, à assurer par son propre travail, une partie des besoins de sa subsistance. Il acquerra ainsi une notion directe de la valeur des choses, sachant la peine qu'il faut prendre pour les obtenir ; il en dressera une échelle basée sur leur degré d'utilité et

apprendra à distinguer celles qui doivent être ménagées et celles qui peuvent être sacrifiées. Il s'appliquera à tirer de son travail un rendement effectif, il comparera des résultats et fera l'essai de méthodes, il observera ses disciples et son jugement se formera à la lumière de la dure loi de la nécessité.

Outre sa grande valeur éducative, cette méthode aura l'avantage d'alléger notablement les charges de l'instruction que ne peuvent assurer la plupart des familles laborieuses, généralement hors d'état de subvenir à l'entretien d'un membre non productif. Elle permettra ainsi à des jeunes gens bien doués d'atteindre un degré d'instruction que les coutumes en usage dans l'enseignement actuel, malgré leur libéralité apparente, maintiennent hors de leur portée.

Ce partage du temps disponible entre l'instruction et les travaux de la vie pratique conduit presque inévitablement à un prolongement sensible de la période d'études ; mais cette nécessité, loin de nuire à l'application de la méthode, s'harmonise au contraire avec le souci raisonné de permettre à chacun d'assimiler complètement les matières étudiées en les travaillant personnellement selon ses goûts et ses besoins et à son propre rythme, car le but que l'on se propose n'est plus seulement d'obtenir tel ou tel diplôme, mais d'acquérir et de conserver les connaissances nécessaires dans le rang social qu'on se propose d'atteindre.

Pour le reste, la méthode demeure strictement autodidacte, et le rôle de l'adulte reste le même qu'aux degrés inférieurs de l'enseignement : préparer pour l'enfant un cadre propice à son développement, des instruments de travail (tant intellectuel que manuel) et lui prêter le concours de son expérience chaque fois qu'il en est sollicité.

..

Les conceptions que nous venons d'exposer brièvement sont-elles compatibles avec les nécessités de la gestion d'un établissement d'enseignement ? Aucun essai de ce genre n'ayant encore été tenté, une réponse à cette question ne peut être fondée sur l'expérience et la nouveauté du sujet fait que les éléments d'appréciation font défaut.

Il semble néanmoins qu'une telle entreprise soit possible et viable si les conditions suivantes peuvent être remplies.

Tout d'abord, nous rappelons que le temps des études ne peut être limité. Cette condition est subordonnée d'autres parmi lesquelles la volonté et la ténacité de l'enfant.

Un tel établissement ne peut fonctionner et se développer que dans une atmosphère de

foi et de dévouement qui suppose constitué un noyau de professionnels convaincus, prêts à prodiguer sans ménagements leurs connaissances, leur temps et leur zèle.

Parmi les conditions morales, celle dernière est la plus problématique. L'époque actuelle est avare de dévouement. L'appât du gain a étouffé les générosités et multiplié les affaires commerciales dans l'enseignement comme ailleurs. Cependant, trouver des professeurs tout dévoués ne paraît pas impossible puisqu'on rencontre encore dans des groupements tels que l'Union des Confrères d'œuvres et les différentes fédérations de scoutisme, nombre de jeunes hommes qui donnent sans compter et avec ardeur leur temps et leur argent pour les enfants du peuple.

Ces conditions une fois remplies, il reste à satisfaire à certaines conditions matérielles que nous allons examiner.

Il paraît nécessaire de disposer d'une propriété située non loin d'un centre industriel. En effet, l'exploitation de ce domaine devra pouvoir procurer la plupart des denrées alimentaires absorbées dans l'établissement ; en outre, il devra être possible de procurer aux élèves ou à une partie d'entre eux un travail manuel suffisamment rémunérateur pour apporter à la collectivité des ressources appréciables. Le choix des travaux à entreprendre dépend évidemment des possibilités locales auxquelles s'ajoutent la confection d'objets décoratifs, le travail artistique de diverses matières : soie, bois, cuir, étain. On pourra envisager également, si l'importance de l'établissement le permet et si les conditions particulières sont favorables, l'exploitation d'une véritable entreprise : imprimerie, reliure, cinéma, etc...

Pour réduire au minimum les frais de gestion, autant que pour habituer les élèves à se suffire à eux-mêmes, tous les travaux d'entretien seront assumés par ceux-ci, avec l'appoint, si nécessaire d'une domesticité réduite

à l'extrême. De plus, la vie au grand air et l'alternance des travaux physiques et intellectuels évitant le surmenage, il deviendra possible de réduire la période des vacances au temps strictement nécessaire pour permettre les visites de famille.

Il semble que, bien géré, un tel établissement puisse, sinon se suffire à lui-même, du moins n'exiger qu'un appoint très réduit de sommes additionnelles. Toutefois, un résultat satisfaisant ne pourra vraisemblablement être obtenu que dans le cas d'un établissement suffisamment important pour permettre une organisation rationnelle du travail et l'emploi d'un matériel perfectionné. La difficulté paraît prohibitive si l'on envisage la réalisation de ces projets sur une base réduite, la faiblesse des moyens devant conduire à la dispersion des efforts. Cependant des exemples illustres, tels que celui de Frantisek Bakule, dont M. Ferrière a exposé les courageux efforts (3), nous montrent que les difficultés qui paraissent insurmontables aux âmes moyennes, loin de rebouter ces cœurs généreux, exaltent au contraire leur énergie et stimulent leur volonté.

Il nous reste donc à souhaiter que les conceptions de la Doctoresse Montessori dont je viens de tenter un rapide exposé, suscitent un de ces dévouements merveilleux et que généralisées par l'exemple et soutenues par la foi, elles obtiennent l'intérêt du monde enseignant, qu'elles paraissent devoir mériter.

Nous serons reconnaissants aux lecteurs que la question intéresse, de bien vouloir communiquer leurs observations et faire part de leurs suggestions à Mlle Flayol, 29, rue d'Ulm, Paris V°.

Lucien NIOT.

(3) « Trois pionniers de l'Education Nouvelle », particulièrement aux pages 173 à 175 ; 189 ; 218 à 222 ; 224 et 225.

## La sous-alimentation chez les enfants au Bureau International du Travail

Le 18 juin, l'Assemblée du B. I. T. a entendu des rapports intéressants sur la sous-alimentation qui, du fait de la crise, sévit en nombre de pays. Sir Frederick Stewart, ancien ministre du Commerce, délégué gouvernemental de l'Australie, a ouvert le feu. Il parlait en connaissance de cause.

La déléguée gouvernementale de la Nouvelle-Zélande, Mlle Ada Paterson a appuyé chaleureusement son collègue de l'Australie.

Elle a déclaré que les enfants, dans son heureux pays, accusent dans leur taille, une progression constante au cours des vingt dernières années. Or, cela serait dû à l'amélioration continue de l'alimentation. De même, si les statistiques sur la vie et la mortalité sont, en Nouvelle-Zélande, plus favorables que partout ailleurs dans le monde, la cause en est, pour une grande part, que l'alimentation y est satisfaisante.

Mlle Paterson a fait, à ce propos, un petit cours sur la valeur des aliments : « On peut rappeler, a-t-elle dit, que le tiers des protéines nécessaires à l'alimentation doivent provenir d'aliments d'origine animale, tels que le lait, le fromage, la viande, les œufs, le poisson. »

Mais c'est surtout le lait qui plaît à la déléguée de la Nouvelle-Zélande. Elle n'hésite pas à dire qu'il doit occuper dans l'alimentation une place unique : « En raison des protéines de première catégorie qu'il contient, a-t-elle ajouté, en raison, également de ses vitamines et de ses sels minéraux, il est indispensable et renforce la résistance du corps contre la maladie. »

Aussi en Nouvelle-Zélande, voudrait-on arriver à la consommation d'un demi-litre de lait par personne, et aux Etats-Unis et au Canada, fait-on campagne pour répandre... non pas le lait, mais sa consommation.

Mlle Paterson attache, également, la plus grande importance aux autres produits de laiterie, le beurre, qu'aucune autre graisse ne saurait remplacer, en raison de ses vitamines ; le fromage, source de protéines extrêmement utiles. Le sucre, le pain et la margarine apaisent la faim, mais ne sont pas satisfaisants du point de vue de l'hygiène, à ce qu'affirme la déléguée de la Nouvelle-Zélande...

Pour nous, nous saurions, dès lors, ce que nous devrions faire : consommons les produits de notre sol !

..

Les Etats-Unis se sont exprimés, dans ce débat, par la voix de Miss Grace Abbott.

Cette déléguée gouvernementale a fait la constatation douloureuse qu'en 1932, le cinquième des petits Américains d'âge scolaire ou préscolaire montraient des signes de sous-alimentation, alors que, deux ans auparavant, la proportion n'était que d'un huitième : « Il y a beaucoup de personnes, dans les communes rurales, sur-

tout, a-t-elle dit, qui considèrent encore une certaine forme d'alimentation comme un luxe inutile. »

Miss Grace Abbott estime encore que « c'est dans l'inaptitude des masses à gérer leur budget que réside souvent tout le problème de l'alimentation. » A son avis, « il faut apprendre à l'ouvrier ce qu'il peut se procurer avec une somme déterminée qui constitue son salaire. » On établirait ainsi, du même coup, le pouvoir d'achat du salaire.

Pour M. Gautier, délégué gouvernemental de la France, la crise universelle a son origine dans la crise agricole et celle-ci a pour origine moins la surproduction que la sous-consommation.

Après cet important débat, qui montre que la Conférence internationale du Travail a, quelquefois, mieux à faire que d'élaborer des conventions dont beaucoup ne sont jamais ratifiées, la proposition de sir Frédéric Stewart de procéder, avec la collaboration du Service d'Hygiène de la S. D. N. et de l'Institut international d'Agriculture de Rome, à une enquête mondiale sur le problème de la sous-alimentation, a été voté à l'unanimité. Celle-ci a été confiée au Bureau international du Travail, par son Conseil d'administration.

..

M. Raoul Lecoq, dans « Les Aliments et la vie », indique, d'après des spécialistes (nutritionnistes) quelle doit être l'alimentation des enfants. Selon les auteurs qu'il cite, il faudrait, après l'âge de 7 ans, réduire la consommation du lait à un quart de litre par jour. Il convient de le donner délayé. Pour beaucoup d'adultes, il est nettement nocif. Prenons garde !

Simple remarque en passant. Par ailleurs, bien entendu, nous approuvons pleinement toute mesure qui pourra être prise pour effacer du monde actuel cette honte qu'est la sous-alimentation de trop nombreux enfants.

Ad. F.

## Une école nouvelle en Belgique : l'école de Paudure

L'autobus me dépose au bas d'un sentier de campagne fleurant bon la terre mouillée. Un paysan me montre un bâtiment au sommet de la colline : voilà l'école. Elle dresse sa masse rouge sombre au milieu des prés oualés de brume. Quelle situation merveilleuse ! L'école fait partie d'un harmonieux paysage : boqueteaux d'un vert sombre, prairies douces, collines aux lignes paisibles. L'endroit paraît solitaire, pacifié.

Je grimpe avec impatience le sentier caillouteux. Voici des rumeurs ; à un brusque tournant j'aperçois une bande d'enfants. On me voit, on s'arrête, on me fait de grands gestes d'amitié. Et cela va droit au cœur de

l'étrangère qui avait laissé dans son petit village des enfants affectueux et qui se sentait quelque peu dépaycée et essulée sous ce ciel nouveau. Aussi j'arrive avec simplicité et confiance, sans aucune gêne, malgré tous ces yeux braqués sur moi. Le pont est vite tendu : on attendait ma venue avec impatience, on l'avait vivement commentée. Le maître avait dû subir un assaut de questions, on avait recherché mon pays, envisagé par quelles routes et par quels moyens il m'aurait été possible d'arriver en Belgique. On avait même essayé de deviner mon physique ! Toute la vie de l'école avait été impressionnée par mon arrivée. Mais aucune curiosité

importune, nous nous regardons, nous prenons possession les uns des autres, sans hâte, sans impatience. Je m'intègre doucement à l'atmosphère de l'école. Je suis frappée par le sérieux, la sérénité de tous ces petits campagnards aux têtes rasées, aux billettes à cheveux courts, aux visages paisibles, confiants. Ils font vraiment partie du paysage...

Nous entrons dans l'école. Est-ce une école? On n'est pas saisi dès l'entrée par ces impressions particulières et bien caractéristiques qui s'imposent à vous lorsque vous pénétrez dans la plupart des bâtiments scolaires. On croirait tout aussi bien entrer dans une cour de maison privée. Dès le seuil, et par une sorte de sensation inexprimable, on se sent à son aise, on a l'impression que les jours ici, doivent s'écouler sans hâte, paisiblement, en famille — que le fil des heures ne doit jamais être rompu —. L'école entre dans la vie quotidienne au même titre que la maison familiale. Et l'on ne serait pas étonné de voir au milieu de la cour un paysan aiguillant sa faux ou réparant la roue de sa charrette, une fermière jetant à la volaille pressée les grains dorés. A quoi cela est-il dû? Je ne sais! Peut-être à l'immensité de l'horizon à tout cet air et cette verdure qui font corps avec le bâtiment, lui prêtant une allure de « métairie » — certainement aussi à l'allure dégagée de tous ces enfants qui s'affairent sans bruit, vont et viennent dans cette maison qui leur appartient! — Je suis sous le charme et je ne cherche pas à analyser.

Le bâtiment comprend deux classes tout à fait rustiques: non plafonnées, blanchies au mode campagnard, le mobilier est des plus rudimentaires, des plus hétéroclites. Mais cette absence de décor vous rend encore plus sympathique cette école de campagne. On s'y trouve à son aise, une impression de force massive et simple se dégage de tout cet ensemble. L'école de Paudure est bien l'école « pour la vie, par la vie ». Aucune solution de continuité entre la vie scolaire et la vie extra-scolaire. Je m'apercevrai chaque jour davantage de cette interpénétration en suivant les activités quotidiennes.

L'actualité est le seul centre d'intérêt. Et c'est bien là « le pont qui relie l'enfant à la vie par delà le mur de l'école ». Aucun programme préconçu, les acquisitions paraissent ne suivre aucune progression, aucune suite, l'intérêt du moment seul les suscite. C'est ainsi qu'on m'assaille de mille questions, mes réponses soulèvent de nombreuses discussions. Comme je ne peux répondre d'une façon précise à certaines demandes de renseignements, on se propose d'étudier, d'approfondir ces points particuliers. Chaque enfant décide de faire des re-

cherches, l'un sur la densité de la population en Algérie, l'autre sur le mouvement des ports algériens comparé à celui d'Anvers, ou bien sur les productions agricoles, ou bien encore, sur la religion de Mahomet. J'ai nettement l'impression qu'on ne m'écoute pas pour le seul plaisir de m'entendre raconter des histoires, mais que chacun se saisit avidement de ces matériaux que j'apporte, que je déballe en vrac. On prend ce qui est nécessaire pour continuer à construire l'édifice, pour l'enrichir, l'embellir. Les besoins, les intérêts ne sont plus les mêmes, on fait le partage. Oui, c'est cela qui me frappe le plus: cette attente passionnée d'une « mène » nouvelle, ce besoin de s'approprier immédiatement les notions nouvelles. Tous ces petits êtres vivent avec moi. Sans farder leurs désirs, ils me montrent qu'ils attendent beaucoup de moi, et lorsqu'ils seront rassasiés, leur attitude sera aussi nette, aussi naturelle. On ira à d'autres travaux sans faire aucune allusion à toutes ces connaissances qui bouillonnent encore dans le cerveau et dans le cœur. Je pense à certaines écoles traditionnelles et à leurs auditoires passifs, ou secourus de crises inopportunes à des moments où rien ne paraît pouvoir les expliquer, réflexe animal, besoin de détente. Comme je préfère cette atmosphère!

Mais le maître? Quelle est son attitude? me direz-vous. Au fait, je ne me souvenais plus qu'il y avait un maître dans l'auditoire. C'est-à-dire que je n'ai pas eu une minute l'idée d'une différence entre ses enfants et lui. Il s'est assis au milieu d'eux, il m'a également posé des questions, a manifesté de l'étonnement VRAI à certaines de mes réponses. Et cette curiosité, cet intérêt naturel me fait justement comprendre quelle est la qualité essentielle d'un maître d'éducation nouvelle: garder intacte en soi, comme un précieux trésor, cette jeunesse d'esprit et de cœur qui vous permet de vivre à l'unisson avec les enfants, de ne pas troubler leur atmosphère par une mentalité différente qui supposerait des intérêts sans aucun lien avec les leurs.

Le maître ici, ne cumule plus. Il n'est plus à la fois, et l'architecte et le maçon et le charpentier. Comme dans toute société organisée il a un rôle à tenir, en harmonie avec ses goûts et ses dispositions particulières. Et il met au service de la collectivité sa spécialisation. Admettons que dans son école il soit parmi l'équipe de travailleurs un « chef de file » peut-être plus averti, plus expérimenté que les autres. Mais cela ne lui confère pas le droit d'imposer ses vues, de tenir tous les leviers de commande!

« Discat a puero magister! » Mme et M.

Mawet ont d'instinct compris cette attitude. Au milieu de leur petite famille, ils font l'effet d'un grand frère et d'une grande sœur. Tout est si cordial et si simple ! L'école qui ne sépare pas sa vie de celle de la Nature est pacifiée, sereine. Je ne me suis jamais autant rendu compte de la nécessité de ne pas séparer l'enfant du milieu dans lequel il vit. Toute la vie de ces petits campagnards est imprégnée de l'influence familiale : ils éprouvent les mêmes intérêts, les mêmes soucis que leurs parents. Ils ont en commun la même façon d'envisager les événements, les mêmes réactions dans la vie quotidienne. Et je me plais à comparer leur attitude à celle des petits citadins de l'école Hamaïde, enfants d'une classe aisée, tellement plus intellectualisés, compliqués, créant des activités particulières si révélatrices de leur état d'esprit, de leur personnalité. Et cela se fait nettement sentir dans l'orientation différente que prennent les travaux quotidiens ; chaque collectivité ayant une façon bien particulière « d'attirer » la « pâture », de s'en nourrir, de l'assimiler. Le même point de départ donne lieu à des interprétations tout à fait caractéristiques des intérêts, de la mentalité des enfants de différents groupes. Mme et M. Mawet ont le mérite d'avoir su comprendre et entretenir cette incessante curiosité d'esprit manifestée par les enfants pour tout ce qui touche le milieu dans lequel ils évoluent. Ils ont su extraire la substance vitale des enseignements suggérés par les êtres et les choses, permettant ainsi à l'enfant de se « centrer ». Avec une rare intuition, ces éducateurs distinguent de tous les matériaux qui se présentent, les plus utiles à la construction de cet édifice harmonieux que représente l'ensemble des connaissances d'un être humain. Je me souviens de cette bonne après-midi de la fin juin : Mme Mawet vint nous annoncer qu'une nouvelle reine avait essaimé, l'essaim était pour le moment autour d'un poteau dans le pré, il fallait vite s'en occuper avant qu'il ne s'en aille ailleurs. Nous voilà dans le pré. « Monsieur » prépare la lampe, les accessoires, les diverses opérations se poursuivent, l'attention est à son comble, les langues vont leur train, c'est un véritable feu roulant. Les voisins attirés par le bruit arrivent. Eux aussi questionnent, donnent leur avis. Qui se croirait dans une école ! C'est plutôt un « public » intéressé par un même spectacle ! L'opération réussit à merveille. La reine est isolée dans un verre. On l'emporte en classe, on l'examine, « Monsieur » raconte la vie des abeilles, explique le vol nuptial au grand étonnement et à l'évidente satisfaction de tout son auditoire, parents compris. Toute la soirée passe ainsi, riche en commentaires.

Le lendemain matin, de nombreux enfants annoncent qu'ils ont rédigé le compte rendu de l'incident de la veille, en vue de l'imprimer. Chacun d'eux lit sa copie à haute voix. On passe au vote. Le texte choisi donne lieu à de nombreuses remarques grammaticales, orthographiques. On s'intéresse à la forme, on cherche « ce qui ferait mieux ». Mais un des enfants a autre chose : il a découvert un vieil almanach. Dans cet almanach aux pages cornées, sous le titre « Savez-vous que ?... » on cite de nombreuses curiosités. C'est ainsi qu'on donne le compte incalculable d'œufs pondus par une reine dans une saison, le nombre de cellules par dm<sup>2</sup> contenues dans un gâteau de miel. Cela donne lieu à une foule de questions qui amènent des comparaisons précises, des calculs multiples. On se sert de multiplications décimales, on s'occupe de surfaces, on s'inquiète de la quantité de miel fournie par une ruche — par les 6 ruches d'Adfred —. Et le prix du miel ? Et le bénéfice réalisé par l'apiculteur ? On manque de renseignements précis pour tous ces calculs. On demandera à des « spécialistes », paysans voisins, tout ce dont on a besoin. Et cette question du miel ouvre d'autres portes : depuis quand utilise-t-on le miel ? Quelle est sa composition ? Quelles sont les régions à miel ? Plusieurs enfants se proposent d'approfondir tel ou tel point particulier. La vie de l'école ne s'arrêtera pas, ne se « figera » pas. L'intérêt déclenché par l'essai se poursuivra, se prolongera, orientera l'enfant vers d'autres recherches. Je jouis, pour ma part, intensément, de cette féconde activité intellectuelle, de ce besoin vital qu'a l'enfant de satisfaire sa curiosité. Les heures passent vite, Nul n'y songe. Aucune cloche ne vient découper le temps. La récréation ? Le repos après déjeuner sera un peu plus long. On jardinera de meilleur cœur. Tout le monde se dirige vers la cuisine-salle à manger, pour prendre le repas de midi. Quelle réconfortante atmosphère de paix. Chacun déballe ses fruits, son pain. Mme Mawet distribue les fruits achetés pour la collectivité par la coopérative ou les yaourts qu'elle a préparés. Les Mawet ont réussi à convaincre les parents de la nécessité d'une réforme alimentaire. Et pour qui connaît le mode de nourriture des paysans belges cela représente un véritable tour de force ! Plus de « tartines », plus de charcuterie ! Des fruits, du lait, du fromage frais. Et les enfants mangent avec conviction, je dirais presque religion, ces produits naturels, énergétiques. Les Mawet ont entrepris une œuvre de réorganisation générale : ils ont réussi à faire avoir des primes à tous ceux qui installaient chez eux des bouches d'aération, ils



font venir des conférenciers, des docteurs, des ingénieurs, qui exposent aux paysans, en se mettant à leur portée, les questions élémentaires d'hygiène, de l'habitation, de l'habillement, etc... Rien n'est abandonné. Tout ce qui permettra de donner à l'enfant dans sa famille plus de bien-être et de santé est étudié. Et il faut voir la confiance entière et touchante des parents pour les maîtres de leurs enfants. Ils se font donner des soins, viennent sans cesse aux conseils. Les « grandes » qui fréquentent l'école, ou celles qui l'ont déjà quittée, suivent les « cours » de repassage, couture, hygiène domestique, cuisine, que « Madame » donne à ses moments de loisir. Les garçons vont avec « Monsieur » aux différentes occupations qui les intéressent plus spécialement. Et ce sont ces moments-là que Mme et M. Mawet mettent à profit pour continuer plus spécialement leur œuvre morale éducative. Au cours de ces différents travaux, on parle à bâtons rompus et ces conversations en amènent d'autres, plus personnelles, plus intimes, où chacun avoue ses inquiétudes, sollicite un apaisement à ces « tourments » de l'âme que nous avons tous ressentis à cette dangereuse période où nous nous sentions encore des enfants et presque des hommes. Ces confidences

amènent des conseils, donnés avec une affectueuse simplicité, et ainsi toute la vie en devenir de l'adolescent est influencée par la lumineuse intervention de deux éducateurs au grand cœur.

En somme, l'école de Paudure m'a paru, parmi toutes les écoles nouvelles que j'ai visitées, l'une des plus complètes. Je pense parler une autre fois de l'école Freinet, dans laquelle j'ai eu le bonheur de passer une semaine. Les Mawet, et ils ne s'en cachent pas, bien au contraire, subissent fortement l'influence des Freinet. Mais, là est leur mérite essentiel, dans le cadre officiel ils ont essayé de réaliser l'école telle qu'elle devait être : l'école-famille, s'occupant aussi bien de la santé du corps que des possibilités de l'esprit ; l'école active et joyeuse s'évadant des étroites limites dans lesquelles on l'avait si longtemps confinée et affirmant le droit de l'enfant à vivre sa vie, pleinement, harmonieusement, et le préparant ainsi à remplir son rôle d'homme dans une humanité meilleure.

L.-M. VINCENT,

Ecole Maternelle,  
Misserghin (Oranie).

PUBLICATIONS DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION

## La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire

(Extraits)

I

### QUESTIONNAIRE (1)

1. Quelles sont les études exigées des candidats au professorat de l'enseignement secondaire ? Quelle est leur durée ? Quels sont les grades ou diplômes exigés ? (Prière d'envoyer quelques programmes à titre de spécimens).
2. Quelle est la procédure suivie (concours, épreuves, leçons d'essai, etc.) pour la nomination des professeurs secondaires ? Est-elle la même pour tous les professeurs de cet enseignement ?
3. Outre les diplômes témoignant des connaissances nécessaires à l'enseignement des branches que professera le candidat, existe-t-il une préparation pédagogique propre aux futurs professeurs de l'enseignement secondaire ?
4. Dans quelle institution (Université, école spéciale) se donne cette préparation pédagogique ?
5. Quelle est la durée de ces études pédagogiques ? Quelles sont les branches exigées (histoire

(1) Les réponses ont été fournies par les Ministères de l'Instruction Publique et le texte de la plupart des monographies qui complètent ces réponses ont été revus et approuvés par ces Ministères.

de la pédagogie, méthodologie, pédagogie expérimentale, etc.) ?

6. La préparation pédagogique comporte-t-elle des *études psychologiques* ? Quelles sont-elles (psychologie de l'enfant, de l'adolescent, psychologie expérimentale, psychologie générale) ?
7. La préparation pédagogique comporte-t-elle une *partie pratique* (stage préalable dans une école secondaire, leçons données sous la surveillance d'un pédagogue) ?
8. Toute cette préparation pédagogique est-elle sanctionnée par des examens ou autres épreuves ?  
Sur quelles branches portent-ils ?
9. Quels sont les *procédés employés pour le perfectionnement des professeurs déjà en fonction* (cours de perfectionnement, voyages à l'étranger, etc.) ?

## II

### APERÇU GÉNÉRAL.

#### Préparation Pédagogique

Il y a une opinion assez répandue qui veut que des études approfondies garantissent un enseignement efficace, qu'un homme très bien préparé au point de vue scientifique soit nécessairement un bon pédagogue. L'expérience a prouvé que ce n'est pas toujours le cas et que le savant n'est pas toujours un véritable éducateur. Aussi certains pays estiment-ils que le professeur ne doit pas se borner à enseigner aux élèves les choses utiles, mais qu'il doit aussi les éduquer, les former, d'autant plus que la famille accomplit parfois sa tâche de façon très insuffisante. Le professeur devrait donc chercher à comprendre ses élèves, leurs inquiétudes et leurs problèmes, il devrait s'intéresser aux questions qui les concernent : self-government, organisations de jeunesse, milieu social, orientation professionnelle, etc. Dans ces pays, on pense que seul le professeur ayant reçu une bonne préparation pédagogique est à même de se rendre réellement compte de l'importance des problèmes variés ; des buts, des possibilités et des limites de l'éducation ; de la valeur éducative des différentes branches ; enfin de la place qui revient aux branches enseignées par lui dans la totalité de l'organisme de l'école, où chaque maître a une responsabilité égale devant la tâche commune. Aussi presque tous les pays ayant répondu à notre questionnaire prévoient-ils une préparation pédagogique.

Dans beaucoup de pays, l'étudiant ne devient, à strictement parler, candidat au pro-

fessorat de l'enseignement secondaire qu'après avoir terminé ses études universitaires pendant lesquelles il a pu encore choisir entre plusieurs professions. On peut se demander si ce *passage de l'Université à l'institut où se donne la préparation pédagogique proprement dite ne dépend pas de certaines conditions* ? Les raisons pour lesquelles — les études scientifiques terminées avec succès — un candidat pourrait être refusé avant son entrée au service sont : a) des raisons pédagogiques : incapacité pédagogique naturelle, à laquelle même la préparation pédagogique la meilleure ne saurait remédier ; b) des raisons de santé.

A l'exception de l'Australie, aucun pays ne nous a signalé des mesures ayant pour but d'éliminer des candidats qu'on jugerait incapables de suivre avec succès la préparation pédagogique. En Australie toutefois (dans les États qui exigent un stage pédagogique préalable), l'admission des étudiants aux études universitaires préparant à l'enseignement secondaire dépend déjà d'un rapport sur leurs aptitudes pédagogiques.

En ce qui concerne les raisons de santé, certains pays mentionnent que les personnes qui désirent enseigner doivent être « saines de corps et d'esprit » (Chine) ou « sans défaut psychique ou physique susceptible de gêner leur travail pédagogique » (Lettonie). Des règlements analogues existent sans doute dans les autres pays. Signalons, par exemple, le cas de l'Allemagne où, au début des deux années de préparation pédagogique, le candidat doit subir une visite médicale avec examen radiographique des poumons.

La préparation pédagogique est exigée par tous les pays nous ayant répondu, sauf la Chine. Dans certains pays, elle n'est pas encore obligatoire (Espagne, Angleterre), ou elle n'est imposée qu'à certaines catégories de professeurs, par exemple aux candidats à l'agrégation (France), ou aux candidats porteurs de certificats de maturité, à moins qu'ils ne possèdent le brevet d'instituteur primaire (Suisse, Berne).

#### Préparation pédagogique théorique

La préparation pédagogique comprend une *partie théorique* et une *partie pratique*. Quant à la *préparation théorique*, il s'agit de savoir dans quelle institution elle se donne et si elle a lieu en même temps que les études scientifiques. Il va sans dire que dans les pays où la préparation professionnelle des professeurs secondaires s'effectue à l'école normale ou normale supérieure, elle comprend en même temps une préparation

pédagogique (Argentine, Guatémala, Iran, Japon, Paraguay, U. R. S. S.). La préparation pédagogique se donne aussi dans les écoles normales au Canada (Ile du Prince Edouard), en Suisse (Bâle) et en Turquie (Ecole normale Supérieure).

Dans les autres pays, le système varie. Les études pédagogiques théoriques se font : à l'Université, en Allemagne, Autriche, Dantzig, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irak, Irlande (Etat Libre), Lettonie, Lituanie, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni (Angleterre), Suède, Suisse (Berne, Genève, Vaud), Tchécoslovaquie, Uruguay ; dans des institutions dépendant de l'Université, en Nouvelle-Zélande (*training college*), Ecosse (centres de préparation pédagogique des principales universités) ; à l'Université ou ailleurs, en Australie (Université ou *teachers college*), Danemark, (université ou études privées, ou dans les écoles secondaires), Estonie (Séminaire didactique méthodique de l'Université de Tartu et Pédagogium de Tallinn), Etats-Unis (*colleges*, universités ou *teachers colleges*), Pays-Bas (universités ou cours particuliers préparant au brevet de capacité), Pologne (université ou écoles secondaires, les études pédagogiques à l'université n'étant suivies que par une minorité de candidats), Irlande du Nord (université ou école spéciale ou études privées). En Australie, il existe une collaboration très étroite entre l'université et le *teachers college*, puisque le directeur de ce dernier occupe en même temps la chaire de pédagogie de l'université.

En Egypte et au Panama, la préparation pédagogique est confiée à un Institut pédagogique ; en Norvège à un séminaire de pédagogie qui est une école normale pour la formation des professeurs secondaires.

La Bulgarie et la Grèce sont à signaler à part. En Bulgarie, il existe un institut de stagiaires, organisé dans un gymnase modèle à Sofia. Cet institut offre une préparation pédagogique théorique et pratique, sous la direction des professeurs de psychologie et de pédagogie de l'Université de Sofia. La Grèce a une école d'application attachée à l'Université, également sous la direction du professeur de pédagogie.

Il faut mentionner aussi le cas du canton de Zurich (Suisse) : la préparation du diplôme de l'enseignement secondaire comporte une préparation professionnelle, donnée en partie par des professeurs secondaires temporairement chargés de cours à l'université.

En Allemagne, la préparation pédagogique des candidats est confiée à des séminaires où l'on enseigne, outre la pratique de l'enseignement, la théorie de la pédagogie, de

la psychologie, etc. Néanmoins, les études pédagogiques théoriques, psychologiques et philosophiques doivent se faire à l'Université.

Un mot sur l'organisation des études théoriques. Dans les pays où ces études ont lieu à l'Université, elles sont sans doute organisées de façon analogue à celles de la Tchécoslovaquie, seul pays dont le rapport fournit des détails sur ce point : les cours de pédagogie de l'Université sont donnés en général de façon cyclique, afin que les étudiants puissent suivre pendant leurs études toutes les branches principales. Les cours de psychologie et de philosophie sont organisés de la même manière.

L'U. R. S. S. possède par contre un type de programme fixe, tel qu'il est possible de l'établir dans les pays où la préparation professionnelle est confiée à des institutions particulières : 1) Psychologie et pédagogie (première année d'études) ; 2) Pédagogie générale (Première et seconde années d'études) ; 3) Histoire de la pédagogie (quatrième année) ; 4) Méthodologie des branches spéciales (troisième et quatrième années d'études) ; 5) Pratique pédagogique générale (troisième année) ; 6) Pratique méthodique (troisième et quatrième années).

Les études pédagogiques théoriques accomplies à l'université sont souvent parallèles aux études scientifiques (par exemple dans les pays suivants : Allemagne, Autriche, Dantzig, Hongrie, Lettonie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Suède, Suisse (Berne, Zurich), Tchécoslovaquie ; ailleurs elles ne concordent que pendant quelques années (Irak (une à deux années), Irlande (Etat libre, trois semestres), Lituanie, (les deux dernières années) ou bien elles ont lieu après les études scientifiques (Australie). Quelquefois ces études théoriques sont sanctionnées par un examen (Finlande, Autriche), qui peut être subi, soit en même temps que l'examen scientifique, soit à un autre moment (Autriche).

Lorsque les études théoriques sont confiées à des institutions pédagogiques spéciales (Bulgarie : Institut des stagiaires ; Egypte : Institut Pédagogique ; Estonie : Séminaire didactique-méthodologique de l'Université de Tartu et Pédagogium et Tallinn ; Grèce : Ecole d'application), ou aux écoles secondaires (Luxembourg, Pologne), elles se placent en général après les études scientifiques.

Il résulte de ce qui précède qu'il n'est pas facile de déterminer la durée des études pédagogiques théoriques, celles-ci se poursuivant soit parallèlement aux études scientifiques, soit parallèlement au stage prati-

que, sans qu'il soit possible de distinguer dans chaque cas combien de temps doit leur être consacré. Dans le tableau suivant nous n'indiquerons donc que les pays ayant fourni des renseignements précis sur la durée des études théoriques à l'Université.

TABLEAU I

*Durée des études pédagogiques théoriques  
Universitaires*

AUTRICHE :	Cours de trois heures au minimum sur la théorie générale et l'histoire de la pédagogie ; 2 cours de 3 heures chacun au minimum, sur la philosophie et la psychologie ;
AUSTRALIE :	45 leçons d'histoire de la pédagogie ;
SYDNEY :	45 leçons de théorie de l'éducation ;
DANEMARK :	50 leçons de pédagogie ; 20 leçons d'hygiène scolaire ;
ÉTATS-UNIS :	15 à 30 % des études universitaires ;
FRANCE :	20 conférences (obligatoires seulement pour les candidats à l'agrégation).
HONGRIE :	2 semestres de pédagogie et de didactique théorique ; 1 semestre d'histoire de la pédagogie, de psychologie générale, ou de psychologie de l'enfant ou de l'adolescent.
IRAK :	Des cours pendant deux ans.
NORVÈGE :	Quatre à cinq mois.
POLOGNE :	Une année au moins.
PORTUGAL :	Des cours pendant deux ans.
SIAM :	Mai à mars de l'année suivante.
SUISSE :	(Genève) 1 semestre ; (Vaud) 2 semestres.
URUGUAY :	2 semestres.

Les branches exigées au programme de la préparation théorique sont les mêmes presque partout : histoire de la pédagogie, principes de la pédagogie, pédagogie expérimentale, histoire de l'enseignement, méthodologie générale, méthodologie spéciale des branches du candidat, législation scolaire, administration et organisation scolaires, hygiène scolaire. Dans certains pays, on demande en outre la philosophie (par exemple en Allemagne, Autriche, Espagne, Roumanie), la logique (par exemple en Estonie) ou la logique avec la théorie de la connaissance (en Lettonie par exemple), la sociologie (Guatémala

par exemple) la pédologie (Espagne, U. R. S. S. par exemple), la morale (Égypte, par exemple). La Nouvelle-Zélande exige des candidats l'hygiène scolaire et personnelle, l'Autriche et d'autres pays encore, la culture physique. Certains sujets ne figurent que sur le programme de quelques pays. Citons en premier lieu, la phonétique (pose de la voix), qui est enseignée en Écosse, puis l'explication au tableau noir (en Australie), le dessin explicatif (en Égypte).

Pour donner un exemple du programme de la préparation pédagogique, voici celui de la Prusse :

« 1) Évolution historique de l'éducation et de l'enseignement. L'idéal des différentes civilisations ; 2) Organisation de l'enseignement en Allemagne et particulièrement en Prusse. Les autorités scolaires, le statut des professeurs. Formes à observer dans les demandes et rapports officiels ; 3) Didactique des matières que le *Studienreferendar* a le droit d'enseigner. Préparation et correction des travaux écrits des élèves ; 4) Didactique des matières pour lesquelles le *Studienreferendar* n'a pas de *venia docendi*, particulièrement de celles qui ont la même importance pour tous les types d'écoles secondaires, telles que la religion, l'allemand, l'histoire. Importance des différentes branches dans le cadre général de l'école ; 5) Instructions relatives à la visite des classes d'autres professeurs, à la préparation des leçons données par le candidat, à la façon de préparer et corriger les travaux des écoliers. Discussion des leçons données par le candidat ; 6. Problèmes de psychologie et de morale en rapport avec l'éducation et l'enseignement. Psychologie du sexe et de l'adolescence. Pédagogie sexuelle en tenant compte surtout des anomalies de l'adolescence ; 7) Principes de la discipline scolaire, basés autant que possible sur des faits observés ou sur les compte-rendus d'événements discutés à la conférence des professeurs ; 8) Hygiène des élèves, protection de la jeunesse (*Jugendpflege*). Développement de la culture physique, *Heimatkunde* et protection de la nature et des monuments ; 9) Le maître de classe. Relations entre l'école et les parents ; 10) Discussion et comptes-rendus d'ouvrages pédagogiques importants. »

Presque partout la *préparation pédagogique* comporte des *études psychologiques* (psychologie théorique et expérimentale). On peut même affirmer que celles-ci occupent une place essentielle dans bon nombre de pays. Il va de soi que la psychologie générale joue un rôle plus important dans la préparation théorique, quoique là aussi il

faillie tenir compte de son application à la classe et aux méthodes pédagogiques, tandis que la psychologie appliquée ou psychologie scolaire est plus à sa place dans la préparation pratique. Voici, à titre d'exemple, le programme d'un cours de psychologie donné en Ecosse :

A. — Psychologie générale (90 heures pour les gradués, 120 heures pour les non gradués). Branches à enseigner et méthodes de la psychologie. *Aperception* : ses conditions, leur importance pour l'enseignement. Exercice des sens. Observations.

*Attention* : comment la diriger, ses effets. Différence entre l'enfant et l'adulte.

*Mémoire* : ses différentes formes. Représentations mentales. Différences individuelles dans les représentations. Fonction des images mentales. Méthodes pour mesurer la mémoire. Conditions affectant l'apprentissage et le souvenir ; différences individuelles. Règles pratiques de mémorisation en tant qu'elles influent sur le travail scolaire.

*Pensée* : formation des idées. Les procédés de pensée. Imagination. Conclusions inductives et déductives. Discours.

*Comportement* : tendances héréditaires et tendances acquises. Réflexes, actions instinctives, habituelles et volontaires. Réflexes conditionnés. Instincts humains, leur rôle dans le développement mental. Imitation. Suggestions. Jeu. Habitudes : l'acquisition de nouveaux mouvements. Habitudes de la pensée. Effets de l'habitude. Etude de cas.

*Emotions et sentiments* : appréciation esthétique. Méthodes psycho-physiques et statistiques. La fatigue, ses types et leurs symptômes ; comment la mesurer. Conditions qui l'affectent et leur influence sur le travail scolaire. Mesure des aptitudes mentales. Tests mentaux. Psychologie des matières à enseigner.

B. — Psychologie expérimentale (30 heures). Le travail expérimental constitue une partie essentielle du cours de psychologie. Il fournit la plupart des données pour le cours théorique.

Voici quelques-uns des sujets étudiés expérimentalement : conditions affectant la rapidité du travail. Perception et son objet. Différences individuelles dans les images. Fonction des images mentales. Comment apprendre visuellement, auditivement, ou musculairement. Différences individuelles dans les méthodes d'apprentissage. Conditions affectant le souvenir. Formation des associations d'idées et leur effet sur l'apprentissage. Acquisition d'une coordination

visuo-musculaire, telle qu'elle est impliquée dans l'écriture ou le dessin. Différences individuelles dans la vitesse de la perception, de la mémorisation, etc... Les procédés de pensée impliqués dans de simples opérations d'arithmétique et la solution de différents autres problèmes. Appréciation esthétique.

Dans certains pays, la psychologie comporte aussi des *tests* et *mesures de l'intelligence* (Etats-Unis et Pologne, par exemple) ou des statistiques et tests (Bombay, Inde). En Australie, quelques tentatives ont été faites pour que les étudiants acquièrent une expérience pratique dans l'application des tests standardisés, bien que l'année de préparation étant déjà très chargée, il ne soit pas possible de faire les exercices à fond. Les Etats-Unis mentionnent en outre l'observation des élèves.

La *psychologie de l'enfant et de l'adolescent* figure sur le programme de quelques-uns des pays nous ayant répondu : (Allemagne, Argentine (psychologie de l'adolescent), Autriche (psychologie de l'adolescent), Bulgarie, Canada (Manitoba) (psychologie de l'adolescent), Egypte, Estonie, Inde (Bombay, Madras, un petit nombre de candidats déjà gradués étudie la psychologie de l'enfant), Lettonie, Norvège, etc.

### Préparation pédagogique pratique

Beaucoup, nous l'avons vu plus haut, estiment qu'un savant n'est pas toujours un véritable *éducateur*, ils pensent de même qu'un savant n'est pas non plus forcément un bon *praticien*. Il ne suffit donc pas — d'après eux — qu'un professeur ait fait des études très poussées, il faut qu'il sache donner une leçon avec maîtrise. Il doit posséder l'art d'intéresser les enfants à une question, à un problème, de les enthousiasmer, pour une question les dépassant, afin de contribuer à leur développement et à leur maturation. Pour ce faire, il doit connaître les buts, les moyens et les méthodes de son enseignement et savoir les justifier scientifiquement, ceci d'autant plus que l'éducation et l'instruction deviennent plus complexes. Cette tâche n'incomberait pas à l'Université, qui n'a pas pour unique fonction de préparer des candidats au professorat de l'enseignement secondaire, ce serait l'affaire du stage pratique. Ils estiment qu'une préparation pédagogique, si bonne soit-elle, ne suppléera pas à l'incapacité naturelle de pédagogues qui auraient dû choisir une autre carrière, mais qu'elle peut épargner au candidat les tâtonnements, les incertitudes, les erreurs de celui qui doit apprendre son métier aux dépens de ses élèves et que

la préparation pratique peut « aider à développer la vocation pédagogique qui reste la qualité indispensable du professeur ».

Cette *préparation pratique (stage) est-elle obligatoire* ? Presque tous les pays nous répondent affirmativement. Au Brésil, cependant, le diplôme de licencié en éducation ne prévoit pas de stage pratique. En Colombie, une préparation pédagogique est prévue. En France, la préparation pédagogique n'est obligatoire que pour les candidats à l'agrégation. Aux Pays-Bas, des exigences spéciales quant à la préparation pédagogique ne sont pas prescrites. En Irlande du Nord, la préparation pédagogique ne comporte pas nécessairement une partie pratique. A Genève (Suisse), quelques candidats suivent les leçons de l'enseignement secondaire ; il arrive que certains candidats donnent des leçons en présence du professeur qui en fait ensuite la critique. Dans leurs réponses, la Bolivie, l'Espagne, le Mexique et l'Uruguay ne prévoient pas de préparation pratique.

Pendant cette partie de la préparation pédagogique, l'étude de la psychologie et de la pédagogie est en général complétée et approfondie et appliquée avant tout aux besoins pratiques.

Où la *pratique de l'enseignement se fait-elle* ? Divers pays indiquent diverses possibilités. Un grand nombre se déclarent en faveur d'une école d'application ou d'un lycée modèle, où tous les candidats d'une région ou d'un pays sont initiés à la pratique de leur profession. Cette institution permet de centraliser tous les efforts, d'employer les meilleurs professeurs experts pour la préparation professionnelle des maîtres et de placer à leur disposition ce qui se fait de mieux dans le domaine du matériel scolaire nécessaire et dans celui de la bibliothèque des maîtres, des laboratoires, etc. Ces pays sont les suivants : Argentine (Collège national), Australie (*University High School* of the Victoria), Bulgarie (Gymnase modèle de Sofia), Canada (Ecole d'application de l'Île du Prince Edouard), Egypte (Institut pédagogique), Finlande (lycées normaux), Grèce (Ecole d'application à l'Université), Hongrie (Ecole secondaire rattachée à l'Ecole normale supérieure ou à une autre Ecole désignée), Portugal (deux lycées normaux), Roumanie (Lycée d'application), Suède (Lycée de stage). D'autres pays, trouvant sans doute les conditions de l'école d'application ou du lycée-modèle trop artificielles, préféreraient que le futur professeur fasse son stage dans une école secondaire ordinaire. C'est le cas des pays suivants : Allemagne, Australie (sauf le Victoria), Belgique, Canada (Manitoba), Danemark, Dantzig, France, Irak,

Iran, Irlande (Etat libre), Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pologne, Royaume-Uni (Angleterre), Siam, Suisse (Vaud, Zurich), Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie. En Ecosse, les candidats sont envoyés dans des écoles secondaires choisies spécialement.

Il y a une troisième possibilité, c'est de combiner les avantages des deux systèmes et de donner la préparation pratique dans une école expérimentale ou une école d'application tout en exigeant que les étudiants assistent, simultanément ou ultérieurement, à des classes dans d'autres écoles. C'est le système en usage par exemple à Bâle (Suisse) et dans le Québec catholique (Canada), l'Allemagne (première année), l'Autriche, Dantzig et le Luxembourg ont des *séminaires pédagogiques*, qui sont rattachés à des écoles secondaires (en Autriche, surtout aux écoles secondaires des villes universitaires). Ils comprennent, sous la direction du directeur de l'école, des professeurs secondaires expérimentés : patron (Luxembourg) *Mentor* (Allemagne). Quant au nombre des participants à ces séminaires, il est, en Autriche, par exemple, de 8 au maximum et de 4 au minimum.

Aux Etats-Unis enfin, le stage pratique peut avoir lieu aux Universités et aux *teachers colleges*.

Quant à la durée de la préparation pédagogique pratique (stage), elle n'est pas mentionnée à part dans tous les rapports ; nous nous bornerons donc à établir un tableau pour les pays qui nous ont fourni des détails sur ce point.

TABLEAU II

*Durée de la Préparation Pratique*

ALLEMAGNE :	2 ans.
ARGENTINE :	1 an.
BELGIQUE :	1 an.
BULGARIE :	1 an.
DANEMARK :	1 semestre (12 leçons par semaine dans deux branches).
DANTZIG :	2 ans.
EGYPTE :	4 semaines, pendant la première année de l'Institut pédagogique).
	6 semaines pendant la seconde année.
FINLANDE :	2 semestres (il faut suivre un minimum de 160 leçons par semestre).

FRANCE :	3 semaines consécutives de présence aux leçons, à raison de 6 classes par semaine. 15 jours de participation à la conduite d'une classe.
GRÈCE :	6 mois.
HONGRIE :	1 an.
IRAQ :	1 an.
IRLANDE : (Etat Libre)	100 heures de pratique.
JAPON :	1 semestre.
LETTONIE :	1 an.
LITHUANIE :	2 ans.
LUXEMBOURG :	2 ans.
NORVÈGE :	4 à 5 mois.
PARAGUAY :	1 an.
PÉROU :	2 ans.
POLOGNE :	1 à 2 ans.
PORTUGAL :	2 ans.
RÉPUB. DOMINIC. :	30 jours.
ROYAUME-UNI : (Angl.).	125 semaines.
SIAM :	10 semaines.
SUÈDE :	2 semestres.
SUISSE : (Bâle), (Berne)	2 semestres. 1 semestre.
TCHÉCOSLOVAQUIE :	1 semestre.
TURQUIE :	1 semestre.
YOUgoslavIE :	2 ans.

Un coup d'œil jeté sur le tableau nous montre qu'il y a un écart assez grand entre le chiffre minimum (5 semaines) et le chiffre maximum (2 ans). Le stage le plus fréquent est de 1 an. La question financière joue un certain rôle dans ce problème. C'est un sacrifice pour beaucoup de candidats que de travailler sans rétribution après l'examen scientifique. Un pays, l'Allemagne, ajoute à ce propos que des fonds sont disponibles pour les stagiaires nécessiteux.

Le stage comporte en général une *partie passive* (présence aux leçons, notes de leçons, discussions de leçons de démonstration données par des professeurs expérimentés) et une *partie active* (leçons d'essai, analyse et critique de ces leçons). Il est complété par des conférences sur la méthodologie des branches spéciales du candidat, instructions théoriques qu'il s'agit d'appliquer dans les exercices pratiques. Les candidats sont confiés à des professeurs expérimentés enseignant les branches de leur choix. Dans certains pays, tout le travail est dirigé par le directeur

du lycée ou de l'école, dans d'autres, par le professeur de pédagogie ou de psychologie de l'université. Le stage passif terminé, (chez plusieurs maîtres et à tous les degrés de l'école, afin d'être à même de constater les gradations que réclame l'âge des élèves), le candidat commence à donner des leçons lui-même, leçons dont il a préalablement soumis le plan à l'approbation du professeur ; ces leçons, également, concernent tous les degrés de l'école. Le travail du candidat devient de plus en plus indépendant, jusqu'à ce qu'il enseigne quelque temps dans une classe sous sa propre responsabilité (il fait un remplacement, par exemple).

Dans certains pays les leçons d'essai sont données en présence de tous les professeurs de la spécialité choisie et des autres candidats du même groupe, qui ensuite les discutent et les critiquent. Au Saskatchewan (Canada), les leçons peuvent être données dans les écoles primaires et secondaires ; en Argentine, les étudiants s'exercent pendant trois ans dans la section des maîtres primaires. En Irlande (Etat libre), l'étudiant doit aussi faire passer dans les classes des examens oraux et écrits et présenter des notes écrites sur ces examens. Le stage comporte dans certains pays des cours pratiques très utiles. En Bulgarie, par exemple, il y a un laboratoire pour les stagiaires de physique qui y confectionnent eux-mêmes les appareils nécessaires aux expériences de physique. Les stagiaires d'histoire naturelle apprennent à faire des préparations microscopiques, à naturaliser des oiseaux et à confectionner des collections. Ceux de chimie, suivent un cours sur la technique des expériences de chimie, etc. Ceux de pédagogie et de philosophie font, sous la direction de professeurs de l'université et du gymnase modèle, des observations et des études psychologiques sur les élèves du gymnase. En Irlande (Etat libre), les étudiants sont encouragés à suivre des cours pratiques sur la confection des cartes, diagrammes et autre matériel en usage dans les classes. Le matériel préparé individuellement peut être présenté lors de l'examen et il en est tenu compte par les examinateurs.

#### Perfectionnement des professeurs en fonction

Vu l'extension de la science et la spécialisation de plus en plus grande de ses différents domaines, les autorités scolaires considèrent comme souhaitable que le professeur continue ses études après l'Université. En

autre, on cherche à éviter que, ses méthodes d'enseignement une fois trouvées, il ne persiste toujours dans la même voie. Il doit maintenir son esprit continuellement en éveil, augmenter ses connaissances, être ouvert au progrès et expérimenter les nouvelles méthodes. C'est pourquoi presque tous les pays attribuent un rôle important au perfectionnement des professeurs déjà en fonction.

Les moyens et procédés en vue de ce perfectionnement, ou renouvellement, sont nombreux. Parlons d'abord des cours, conférences, semaines pédagogiques, etc. Les pays suivants en ont organisé : Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Bulgarie, Canada (Ile du Prince Edouard), Manitoba, Saskatchewan, Québec, (protestant et catholique), Danemark (pour les professeurs formés dans les Ecoles normales) Dantzig, Espagne, Estonie, Etats-Unis, Finlande, Grèce, Guatemala, Hongrie, Inde (Bombay, Madras), Irlande (Etat libre), Japon, Lettonie, Lithuanie, Pologne, Portugal, Royaume-Uni (Angleterre, Ecosse, Irlande du Nord), Siam, Suède, Suisse (Berne, Genève, pour certains renseignements techniques), Roumanie, Turquie, Tchecoslovaquie, U. R. S. S., Uruguay, Yougoslavie.

Ces cours, conférences, etc., peuvent être obligatoires ou facultatifs. Dans ce dernier cas, certains pays jugent utile d'encourager, d'une façon ou d'une autre, les professeurs à les suivre. On peut distinguer deux sortes d'encouragement : 1) l'octroi de diplômes à ceux qui ont assisté au cours ; 2) le droit à une aide financière. Les deux pays suivants, par exemple, décernent des diplômes : le Québec protestant (où un diplôme avancé de professeur d'école moyenne est décerné à ceux qui ont pris part à un certain nombre de sessions d'école d'été) et le Japon.

Les pays suivants, entre autres, disposent de subventions de l'Etat pour faciliter la participation des professeurs aux cours : la Tchecoslovaquie, la Suède (mais ces dernières années aucun crédit n'a été attribué à ces cours), la Suisse (Zurich). L'assistance aux cours de perfectionnement est obligatoire, par exemple au Mexique, en Bolivie, en Bulgarie. Au Mexique, si les professeurs secondaires ne suivent pas ces cours, ils doivent présenter au Secrétariat de l'Education un travail original sur la branche enseignée.

D'autres pays font au professeur une obligation morale de se perfectionner.

Quelquefois, les cours de perfectionnement permettent aux professeurs de continuer leurs études universitaires (Manitoba). Ils peuvent se préparer aux divers grades de pédagogie

(Saskatchewan) ou améliorer leur qualification scientifique (U.R.S.S.).

Les cours, conférences, etc., peuvent être organisés par les Ministères de l'Instruction Publique (par exemple, en Allemagne, en Bulgarie) ; dirigés par le Ministère de l'Instruction Publique, sous la présidence de l'inspecteur général du groupe respectif ; (Hongrie, Irlande du Nord, Panama) ou par les conseils provinciaux (Allemagne) ou comités locaux (Etat libre d'Irlande) ; (surtout les autorités des communautés religieuses). Très souvent l'initiative des cours est prise par les professeurs eux-mêmes qui forment à cet effet des groupes ou communautés de travail, des associations corporatives groupant les professeurs par spécialité (Autriche, Allemagne, Dantzig, Mexique, Pologne).

En outre, il y a dans beaucoup de pays des institutions pédagogiques qui se chargent du perfectionnement des professeurs : Allemagne (par exemple la *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, à Berlin), Etats-Unis (des centaines de ces institutions), Japon, Suisse (Bâle : exposition scolaire, instituée pour l'étude des problèmes de l'éducation et de l'enseignement), Turquie (Institut du Ghazi).

Les cours ou conférences de perfectionnement peuvent aussi être organisés par les universités, ou auprès des universités (Argentine : Institut didactique de la Faculté de philosophie et de lettres, Dantzig, Espagne, Etat libre d'Irlande, Turquie, Yougoslavie).

Ils ont lieu très souvent en été, pendant les vacances. Leur durée varie entre quelques jours et quatre semaines. L'Angleterre ajoute qu'ils sont largement fréquentés. En Pologne, les cours organisés par le Ministère dans la période de 1929 à 1932 ont été suivis chacun par 60 auditeurs en moyenne.

Le programme des cours comporte en général la théorie et la pratique de l'enseignement, les différentes matières d'enseignement et tous les problèmes de méthode se rapportant à une branche particulière ; ils se composent de conférences, rapports, discussions, exercices, leçons de démonstration de types divers illustrant les cours. Au Siam, le cours porte surtout sur le programme qui doit être enseigné pendant la prochaine année scolaire.

Les cours ont lieu annuellement, périodiquement ou occasionnellement, par groupe de branches ou en embrassant tout à tour les différentes matières. La Suède mentionne qu'ils sont surtout organisés pour les langues vivantes et les sciences naturelles.

A côté des cours, conférences, etc., quelques pays mentionnent d'autres modes de perfectionnement des maîtres, par exemple l'inspection de l'école. L'inspecteur, s'il est



un pédagogue expérimenté, peut critiquer les défauts et propager les méthodes nouvelles ou meilleures. Mais pour cela, il faudrait que le nombre des inspecteurs fût assez grand et que ceux-ci ne fussent pas entièrement accaparés par leurs affaires administratives. L'inconvénient de ce système est que, l'inspecteur étant spécialiste en une, ou tout au plus en quelques matières, ne peut connaître à fond les autres branches et leur méthodologie. Quelques pays insistent sur l'importance du rôle de l'inspecteur pour le perfectionnement des professeurs. Aux Etats-Unis, par exemple, les inspecteurs assistent fréquemment aux leçons données par les professeurs. En France, le perfectionnement des professeurs est assuré principalement par les instructions ministérielles et par les inspections fréquentes effectuées par les inspecteurs généraux, les recteurs, les inspecteurs d'académie. Au cours de ces inspections, les professeurs reçoivent tous les conseils utiles en vue d'améliorer leurs procédés pédagogiques. En Egypte, les professeurs se perfectionnent également sous la direction des inspecteurs.

*D'autres formes de perfectionnement* sont :

- a) des visites à d'autres écoles (Angleterre) ;
- b) des stages de perfectionnement (Portugal) ;
- c) des congés d'étude (Grèce, avec ou sans rétribution ; Roumanie, Turquie, congés d'une année pour les professeurs désireux de se perfectionner en Europe, à leurs frais, mais qui continuent à toucher leur traitement) ;
- d) des bibliothèques, complétées ou mises à jour suivant les possibilités matérielles ; e) des voyages à l'étranger.

Presque tous les pays parlent de ces voyages à l'étranger, quoique les frais et le temps constituent un obstacle sérieux (Australie, Autriche, Bulgarie, Chine, Danemark, Dantzig, Egypte, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Guatemala, Irak, Japon, Lithuanie, Norvège, Pologne, Portugal, Siam, Suède, Suisse (Vaud), Roumanie, Tchécoslovaquie, Uruguay, Yougoslavie). La Tchécoslovaquie et l'U.R.S.S. prévoient des voyages et excursions à l'intérieur des pays.

Il existe souvent des subsides pour ces voyages (Suisse : Vaud, Dantzig), ou des bourses (Egypte, Espagne, Finlande, France,

Panama, Paraguay, Pérou, Tchécoslovaquie, Uruguay). Au Panama, les boursiers s'engagent à travailler au service du gouvernement pendant un nombre d'années égal à celui qu'ils ont employé pour obtenir leur diplôme à l'étranger. Malheureusement, à cause de la dépression économique actuelle, les bourses de voyages à l'étranger ont dû être supprimées dans plusieurs pays : en Bulgarie (aucun professeur n'a été envoyé à l'étranger depuis trois ans), Norvège, Suède, Danemark. En Espagne, par contre, plus de 200.000 pesetas ont été dépensés en une seule année pour les voyages de professeurs secondaires à l'étranger.

Les professeurs sont très souvent envoyés par leur Gouvernement (Espagne, Guatemala, Irak, Japon, Lithuanie, Siam, Yougoslavie). En Grèce, par contre, ce sont les professeurs eux-mêmes qui prennent toute l'initiative : les voyages y sont organisés par les associations des professeurs sans aucune participation de l'Etat.

Les voyages à l'étranger semblent plus particulièrement utiles à certaines catégories de professeurs. Quelques pays mentionnent, par exemple, les professeurs de langues vivantes (Australie, Yougoslavie). La Chine envoie quelquefois les directeurs d'écoles secondaires à l'étranger pour des tours d'inspection (de 6 mois à un an).

Signalons encore qu'en Allemagne, le Ministère des Sciences, de l'Instruction et de l'Education populaire du Reich a annoncé que tous les maîtres, à tous les degrés de l'enseignement, seraient — à partir de 1935 — réunis chaque année dans des camps de 4 semaines. Ils y trouveront, grâce à la vie en commun, grâce aussi à un nouvel enseignement sportif, une énergie renouvelée. En Pologne, le Ministère a organisé des « foyers pédagogiques », dont le but est de relever le niveau scientifique et pédagogique des écoles secondaires d'une circonscription scolaire. Il vient aussi d'ouvrir à Varsovie des « laboratoires didactiques centraux », qui ont pour but de donner aux professeurs des conseils, des indications et des éclaircissements touchant la didactique de leur branche d'enseignement.

# Congrès

## I

### Congrès Régional de la "New Education Fellowship"

Le Congrès régional de l'Éducation nouvelle s'est tenu à St-Andrews en Écosse du 13 au 23 août 1935 sous la présidence du Dr A.-D. Lindsay, Professeur au Collège de Balliol, à Oxford.

Comme tous les Congrès organisés par la New Education Fellowship, celui-ci fut caractérisé par une belle atmosphère de cordialité.

Les Écossais, très hospitaliers, purent rendre ce séjour particulièrement agréable par leur amabilité et surtout par la beauté du site où se trouve St-Andrews.

Les congressistes, au nombre de 350 environ, purent discuter le problème important mis à l'étude de « *Education et loisirs. Comment créer une culture démocratique ?* »

Le Dr A.-D. Lindsay exposa le problème d'actualité : « *Le chômage et l'éducation* ». Il montra que les loisirs constituent pour les uns un ennui, pour les autres une grande opportunité. Il insista sur l'inutilité d'une éducation non basée sur les besoins réels de la vie. Il pria les éducateurs de songer qu'avant de transformer le chômage inutile en loisirs utiles, il fallait donner aux chômeurs du travail manuel et une base sociale de sécurité afin de leur permettre de nouveau de sentir qu'ils ont un rôle à remplir dans la vie.

Dr J. Lewis Paton, ex-professeur du Collège de Manchester et du Collège de Newfoundland, traita de « *La signification des loisirs en éducation* ». La joie, dit-il, est une chose essentielle dans la vie. Les besoins de l'homme ne sont pas seulement ceux qui se rapportent à l'alimentation, à la défense, à la protection au travail. Il faut de la joie si l'on veut appeler la vie « humaine ». La pensée, la religion et l'activité du 19<sup>e</sup> siècle furent basées sur les vues utilitaires de *Jérémy Bentham* : « Ce que l'homme veut c'est de l'argent ». L'homme a appris à produire le confort, mais il n'a pas appris la joie. L'école doit éduquer l'enfant pour la joie, elle doit l'éduquer pour qu'il trouve de la joie dans le travail et l'activité. Vie complète pour chaque individu, voilà ce qu'il demande pour chaque être humain et cela doit être le but de l'éducation.

Mr Gregor Mac Gregor, Directeur du Département de l'Éducation de Life, développa le sujet important « *Art et école* » et montra

la grande influence de l'Art qui élève l'esprit et donne à l'homme le désir de choses meilleures. Il demanda que l'on consacrait plus de temps pour l'éducation artistique et les travaux manuels dans les écoles.

Mr Bonaparte Wyse, du Ministère d'Éducation du Nord de l'Irlande, présida la séance consacrée aux « *Intérêts intellectuels à l'École* ».

Professeur Mc Clellan de Dundee montra que le monde actuel en voie de changement, nécessite une nouvelle manière de penser de la part des hommes. Comment pouvons-nous préparer le mieux, la jeune génération à comprendre les relations sociales et internationales, demande-t-il ? Il exposa ensuite les changements que l'on devrait apporter aux programmes traditionnels afin de pouvoir utiliser les intérêts intellectuels qui mettront nos enfants dans la possibilité de vivre avec succès dans un monde où les loisirs ont augmenté.

On eut aussi le plaisir d'entendre Mrs Rackham de Newnham Collège à Cambridge. Elle exposa « *les intérêts intellectuels dans la vie extra-scolaire* » et montra ce que l'on a fait pour l'Éducation des adultes jusqu'à présent en Angleterre, en indiqua les raisons et les besoins actuels du présent et du futur dans l'Éducation des adultes.

Mr T. F. Conde, Directeur de Bryanston School, Blandford, Dorset parla de l'« *Éducation pour les loisirs à l'école* ». Il essaya de nous faire comprendre que les loisirs nous donnent la liberté d'être nous-mêmes, mais dit-il, cela restera une difficulté tant que nous n'oserons pas être nous-mêmes. Jamais nous ne pourrons regarder en face la réalité tant que la vie n'a pas un vrai but pour nous. Travail et loisirs nécessitent la religion pour leur donner ce but, et le lien entre eux est l'activité créatrice.

Mr E. Salter Davies, Directeur du Département de l'Éducation de Kent développa « *Éducation et loisirs* » devant un public intéressé.

Nous eûmes encore le plaisir d'entendre exposer par M. D. L. P. Jacks, éditeur de « *The Hibbert Journal* » un sujet intéressant : *Les illettrés physiques*.

Sir Percy Walkins, Secrétaire du Départe-

ment Gallois, Comité national du Service social parla de « *Education pour le peuple pendant les loisirs* ».

La série des conférences du soir se termina par une séance présidée par notre ami M. Finch, président du Comité d'Education de Tottenham à Londres, où M. Laurin Zilliacus, directeur de l'École Nouvelle de Tolo Svinska Samskola, en Finlande, donna un résumé des activités du Congrès en montrant l'importance du Congrès au point de vue contacts personnels avec tous les éducateurs intéressés dans le mouvement pour l'éducation nouvelle et important aussi pour toutes les nouvelles idées glanées et que l'on allait rapporter chez soi pour rajuster son travail.

Quelques mots pleins d'humour, de bonté et de cordialité furent prononcés par Dr William Boyd, sur les activités du Congrès et les espoirs de l'Education nouvelle.

Il termina en remerciant les organisateurs du Congrès particulièrement M. Rawson et Miss Soper, mais il montra combien l'absence de Mrs Ensor était regrettable et combien elle avait manqué à tous.

En dehors de ces conférences intéressantes, les conférenciers pouvaient pendant la matinée suivre les groupes de discussions. Ces sections furent particulièrement intéressantes. On put assister à des discussions sur les sujets suivants : Religion et hygiène mentale ; les études sociales à l'école ; Art et dessin à l'école élémentaire — la danse folklorique et sa musique ; travail scolaire et compréhension internationale. — Art et en-

seignement de l'art. La place de la musique dans la communauté. Education physique. Loisirs et délinquance. La valeur de la discussion. Vie à la maison et à l'école et hygiène mentale. Collaboration entre école et famille. Les jeux éducatifs et le travail individuel. Les centres d'intérêt. Les tests Discipline et école active. Les besoins des adolescents. Loisirs et famille.

Il y eut également de nombreuses démonstrations se rapportant à des films documentaires, des danses écossaises, des séances de T. S. F., une démonstration de rythmique donnée par Miss Henrietta Rosenstranch qui fut particulièrement appréciée.

Une exposition d'art et de travaux manuels par les élèves de toutes les écoles d'Ecosse, d'Angleterre et d'Irlande montra combien l'Education nouvelle avait fait des progrès et combien les éducateurs anglais comprennent l'importance de cette activité créatrice spontanée de l'enfant.

Parmi les expositions de matériel éducatif, particulièrement intéressantes, il faut citer celle de Mr Kees Boeke de Bilthoven en Hollande qui montra un matériel ingénieux et original pour l'enseignement de toutes les techniques.

Une autre faite par Mlle Hamatde montra un matériel riche, varié, nouveau pour l'application de la méthode Decroly dans sa nouvelle petite école.

En résumé, congrès fructueux, bien organisé.

A. H.

## II

### Le XVI<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement Secondaire (Rome 1934)

#### Résolutions adoptées par le Congrès :

I) Le Congrès affirme qu'un enseignement de pure information est inadmissible tant parce qu'il ne s'accorde nullement avec une conception élevée de la culture que parce qu'une préparation technique ou pratique ne saura jamais remplir la tâche essentielle de l'école qui est de préparer la jeunesse à la vie.

II) Attendu que la vie à laquelle l'école doit préparer constitue un ensemble de rapports entre l'individu, la famille, la nation et l'humanité, le but principal de l'école doit être la formation d'une haute conscience morale et civique.

III) Il est inconcevable que l'action éducative se limite aux matières inscrites au programme, et il est de toute évidence que la participation de l'élève à la vie sociale sera très efficace pour sa formation. C'est dans les organisations sociales existantes et dans la tradition vivante de chaque peuple qu'il faut rechercher les voies à suivre, sans cependant entraver la libre initiative du professeur tirant parti de ses aptitudes spéciales et de son tempérament.

IV) Le Congrès affirme la nécessité du respect absolu de la conscience religieuse des élèves et des maîtres et reconnaît toute l'importance du facteur religieux dans la formation intellectuelle et morale de la jeunesse.

V et VI) Le Congrès estime que toutes les disciplines et tous les professeurs sont appelés à contribuer à la formation morale des élèves.

VII) Le Congrès affirme que l'éducation physique fait partie intégrante de la formation de l'individu.

*Les conclusions suivantes n'ont pas été discutées par le Congrès, faute de temps ; mais le Comité Exécutif a été chargé de les présenter au Congrès prochain*

VIII, IX et X) Le Congrès affirme :

a) Qu'il est souhaitable que l'éducation, tant en théorie qu'en pratique, prenne en considération les intérêts supérieurs de la nation et de la patrie ;

b) Qu'un accord fondamental sur les principes comporte le respect des catégories spirituelles que

l'on ne peut pas supprimer : famille, société, Patrie, humanité ;

c) que ce respect doit animer l'action de l'Etat et des autorités qui en émanent ;

d) que cette action doit se concevoir comme constante et loyale, dirigée vers la mutuelle compréhension des peuples, vers l'aide réciproque pour la valorisation et non pas la destruction de la Patrie et des Patries.



*Voici les déclarations importantes faites au Congrès de Rome par M. Aispeanu (réducteur de la revue roumaine affiliée à la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle) :*

En ce qui concerne le problème religieux, nous nous accordons à penser que le professeur ne peut pas l'ignorer, parce que l'enseignement secondaire a la mission de donner à l'élève un cadre de préoccupations métaphysiques et une conception unitaire et dernière sur le monde et la vie, dans laquelle d'une manière implicite il devra transporter l'esprit de l'élève du Cosmos à la Divinité comme à un principe suprême d'explication de l'univers. De cette manière seulement l'éducation donne à l'individu une orientation heureuse de son esprit, une discipline de vie.

Mais nous concevons cette influence non pas par une instruction religieuse abstraite, dogmatique à la manière d'un catéchisme, mais par une éducation religieuse, par la création, dans l'école, d'une profonde atmosphère mystique, la plus propre à former la sensibilité religieuse. Car le sentiment religieux ne s'apprend pas, par la voie de l'enseignement proprement dit, mais par la voie du sentiment même, par l'ambiance mystique et métaphysique.

Puis nous croyons que la fonction éducative de l'enseignement secondaire ne doit pas être regardée comme une fonction auxiliaire purement et simplement de cet enseignement, mais comme une préoccupation de la même importance que le rôle informatif de l'école. Une éducation spirituelle et morale ainsi conçue, loin d'amoindrir la valeur scientifique de l'enseignement ne fait que l'augmenter.

Quelle que soit sa spécialité, nous croyons que le professeur secondaire doit exercer son rôle éducatif en sa double qualité de professeur, d'homme et de citoyen. Mais pour assurer au professeur l'autorité de ce rôle dans le cadre des difficultés matérielles actuelles, l'Etat devrait se sentir obligé de lui garantir un prestige social en rapport avec la responsabilité de la mission de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne l'éducation physique, nous croyons qu'elle est un élément éducatif, mais un

élément auxiliaire, qui, dans le développement intellectuel de notre jeunesse, ne doit occuper en aucune manière, une place disproportionnée par rapport aux préoccupations intellectuelles qui restent celles de l'Enseignement secondaire. Nous renversons un peu le vieil adage : *Mens sana in corpore sano*, et nous disons : pour avoir un corps sain, il faut avoir premièrement un esprit sain : *corpus sanum per mentem sanam*.

On ne peut nier le fait, que l'Enseignement secondaire, qui exige la collaboration des professeurs de différentes spécialités, est exposé au péril de la dispersion dans l'action éducative : dispersion qui résulte de la différence des personnalités. Dans les écoles secondaires, les divergences d'idées naissent de l'habitude, de la crainte, de la hiérarchie des valeurs spirituelles. A quoi faut-il attacher le plus d'importance ; à la religion ou à la science, à l'humanisme ou au réalisme, à l'idéalisme ou au pragmatisme, au nationalisme ou à l'humanitarisme ? — Naturellement, jamais nous n'aurons de solutions définitives dans ces problèmes. Il y a là matière à discussions définies. Toutefois l'école ne doit pas éviter ces divergences fatales, et nous croyons qu'avec des professeurs habiles et formés philosophiquement, ces divergences peuvent constituer un sujet de discussions suggestives et fécondes pour la formation de l'esprit critique et pour l'enrichissement de l'expérience des élèves. Une unité absolue, sur le plan philosophique, d'intuition sur le monde et sur la vie, n'est pas possible, et si, par impossible, elle était réalisable, ce serait un grand malheur pour l'esprit.

Naturellement, l'école doit tendre sérieusement et méthodiquement à une coordination entre les matières d'enseignement pour éviter une dispersion totale de l'esprit — ce qui conduit fatalement au pire scepticisme. La corrélation des études est un postulat indiscutable d'une bonne et féconde éducation intellectuelle. Cette condition doit être assurée, à n'en pas douter, par l'ossature même des programmes analytiques ; mais elle doit être réalisée surtout par la bonne entente des professeurs qui doivent faire de fréquentes conférences pour établir pour une période de l'année scolaire des thèmes qui aient entre eux des relations très marquées, des questions générales synthétiques.

Nous croyons profondément que la base commune de la fonction éducative des professeurs secondaires doit être le culte de la Patrie et de la Nation, parce que chaque peuple est d'autant plus utile à l'humanité et contribue d'autant plus au bien-être de toute la famille humaine, qu'il réalise le plus intensivement ses qualités spécifiques, ses caractères ethniques.

## Cours d'Éducatrices familiales

(Session 1935-1936)

**Organisés par l'ÉCOLE DES PARENTS**

31, Rue Guyot, Paris XVII<sup>e</sup>

I. — *Les bases physiologiques*

*de l'Éducation familiale*

par le Dr FAY

*Médecin de l'Hôpital Saint-Jacques*

*Médecin assistant*

*de neuro-psychiatrie infantile des Hôpitaux*

a) 22 novembre. — « Ce qu'est un enfant anormal ».

Les cours ont lieu à 17 heures, du vendredi 15 novembre au vendredi 28 mars, aux dates ci-dessous indiquées.

b) 29 novembre. — « Le rôle des glandes endocrines et de l'hérédité psychopathique ».

c) 6 décembre. — « Les relations de la croissance physique et du développement des fonctions motrices avec le développement intellectuel ».

d) 13 décembre. — « Comment dépister les enfants déficients ? »

II. — *L'Utilisation dans la Famille des Méthodes du Jardin d'enfants*  
par le R. P. CHATELAIN, O. P.

Directeur de l'Institut Pédagogique de Lille

a) 17 janvier. — « Buts et caractères des méthodes de jardins d'enfants. »

b) 24 janvier. — « Le développement sensoriel de l'enfant à la maison ».

c) 31 janvier. — « Les jeux éducatifs Decrolyens ».

d) 7 février. — « La formation de la personnalité et du caractère ».

III. — *La Psychologie de l'Enfant dans la Famille*  
par M. ANDRÉ BERGE

a) 21 février. — « L'atmosphère éducative ».

b) 28 février. — « Analyse psychologique des principaux défauts. Remèdes pédagogiques ».

c) 14 mars. — « Le problème des sanctions nécessaires. Recherche des sanctions naturelles et apaisantes ».

d) 21 mars. — « Les stimulants de la bonne volonté ».

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V<sup>e</sup>.

## LES LEÇONS DE GÉOGRAPHIE

de Jean BRUNHES

sont adoptées par un nombre de plus en plus considérable  
de directeurs d'écoles

LA MÉTHODE : 1° Observer. 2° Réfléchir.

LES IMAGES ne constituent pas seulement des illustrations très artistiques, elles réalisent des objets d'observation et d'étude.

LES CARTES sont simples, claires, avenantes.

DES RÉSUMÉS contiennent la substance de chaque leçon.

COURS ÉLÉMENTAIRE. COURS MOYEN ET PRÉPARATION  
AU CERTIFICAT D'ÉTUDES. COURS SUPÉRIEUR.

### MAISON MAME • TOURS

Agence à Paris, 6, Rue Madame, VI<sup>e</sup>

### L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles  
de tous âges dans un milieu familial

Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

### L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans  
Méthodes nouvelles (Montessori,  
rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

## 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<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.**

**NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.**

**BERLIN — 57-58, Unter den Linden.**

**VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.**

**ROME — 177, Corso-Umberto I.**

**VENTE DE BILLETS**

## L'ÉCOLE-FOYER

**Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)**

*Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)*

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

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

*Téléph. Blonay 53.497*

*Directeur : R. NUSSBAUM.*

## ‘‘ASEN’’

**FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT**

**Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres**

*de*

*l'Institut J.-J. Rousseau*

*d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly*

*pour petits enfants et arriérés*

**PROSPECTUS SUR DEMANDE**

**13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)**

## Institut MONNIER

### École nouvelle à la campagne

*Éducation et Instruction pour garçons  
et jeunes filles de tous les âges  
introduction à la langue et à la culture  
française et allemande*

### PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

## La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

**Articles spéciaux pour les Parents**  
**Listes de Livres pour Enfants**

Cotisation : France, 20 fr. ; Étranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

**PARIS, VIII'**

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

## L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel 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 : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

## ÉCOLE DE BEAUVALLON

### DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

## “ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

### JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI<sup>e</sup>

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

## NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports ..... 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, colorées sur 2 faces ..... 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX.

N° 1370. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES.

N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1<sup>re</sup> série.

N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES (2<sup>e</sup> série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2x4 séries de 4 sujets différents ..... 18 »

NOUVEAU ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCÈNES DE PLEIN AIR.

N° 1374. SCÈNES D'INTÉRIEUR.

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes ..... 35 »

### LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. .... 35 »  
*Initiation des enfants à l'action logique.*

### JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. .... 25 »

### LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. .... 35 »

### SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. .... 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte ..... 15 »

LE DOMINO DES PETITS. N° 1363. Une boîte ..... 10 »

LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte ..... 8 »

LOTI DE GEOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte ..... 7 50

LOTI DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte ..... 7 50

LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte ..... 40 »

LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte ..... 40 »

LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1391. Une boîte ..... 40 »

### DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DECALCOMANIES ..... 1 50

N° 2. LES BELLES DECALCOMANIES ..... 1 70

Mlle FLAYOL

### LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 x 19, broché ..... 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRAUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Classons papavères, forçodites, risorvettes, rougaines, complines, roudes, jeux, divanettes, borcoons, etc. etc.

### L'ÉDUCATION ENFANTINE — LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et le jardinier d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an. 17 fr. 50 — Le numéro : 1 40 (spécimen gratuit)

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.