

# 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. Hamaïde, 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 REDACTION

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

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

- X D<sup>r</sup> S. LIPSZYC. — *L'Enfant par rapport à ses condisciples.*  
X D<sup>r</sup> GROENEVELDE. — *Le rôle de l'autorité dans la vie de l'enfant.*  
V. BORET. — *Le théâtre pour enfants en U. R. S. S.*

X *Congrès du Havre :*

I. — M. A. BLOCH. — *L'École traditionnelle et l'école active devant les problèmes de l'éducation morale.*

X II. — GINAT. — *Sanctions. Notations.*

X *Nouvelles diverses.*

*Livres.*

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

15<sup>e</sup> Année.

AOUT-SEPTEMBRE 1936

N<sup>o</sup> 120

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 renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et assurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'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 : *Nuevo Era*, Patagonas 853, Buenos-Aires  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres  
 BELGIQUE : *Vert l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.  
 BELGIQUE : *Seebodno Vaspilnie*, 13, rue Balchakro, Sofia.  
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen  
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.  
 HONGRIE : *A Jovo Ujjan*, 41, Tigris Utca, Budapest.  
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A' Escola Primaria*, Avenida da Libertado, 63, Lisboa.  
 ROUMANIE : *Penitru Inimii Copiilor*, Strada Noua Bania, 79, Bucarest.  
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.  
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.  
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.  
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charra 1810, Montevideo.  
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.  
 YOUGOSLAVIE : *Radna Škola*, Slovans, Sremca, 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 Sohn, 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, Mich et Thron, 1912 ..... (épuisé)  
*La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue et ..... Fr. 45 \*  
*L'esprit latin et l'esprit germanique*, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50  
*Les Églises éhédionistes et les méthodes modernistes*, Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 \*  
*Transformans l'école*, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en espagnol, en espéranto) ..... (épuisé)  
*L'autonomie des Écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 23 \*  
*Philosophie réaliste et religion de l'esprit*, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 4 \*  
*L'activité spontanée chez l'enfant*, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)  
*L'Éducation dans la Famille*, n° 64, Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 \*  
*L'Ecole active*, Genève, Editions Forum, n° 64, 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*  
*L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles*, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....  
*La coéducation des sexes*, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Âme de l'Ecole serbe en Italie*, monographie d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50  
*Le Progrès spirituel*, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 \*  
*Le grand cœur maternel de Perissolzi*, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50  
*1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50*  
*La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, Bruxelles, Lamertin, 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'Ecole active*, Genève, Editions Forum, n° 64, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*  
*L'Avenir de la Psychologie génétique*, Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50  
*L'Ecole sur Mesure et la Mesure du Mètre*, Genève, Imprimerie Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*  
*L'Andrégine Latine adapte l'Ecole active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 \*  
*Caractérologie typométrique* (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'Adolézence et l'Ecole active*, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50  
*Les Éléments constitutifs du Caractère*, Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50  
*L'Église de Autruine et sa multiplicité*, Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 \*  
*Alimentation et Radiations*, Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 \*  
*Cultiver l'Énergie*, Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, 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<sup>o</sup> 697-92

## L'Enfant par rapport à ses condisciples

(Conférence prononcée au premier Congrès Polonais des psychologues spécialisés dans le domaine de l'Éducation, à Varsovie.)

Les problèmes de la pédagogie moderne ont pris de l'ampleur et ont été très approfondis ces derniers temps grâce au développement d'un groupe de sciences connexes, telles que la sociologie et la psychologie sociale. Ces sciences ont donné de l'impulsion à l'étude de la classe scolaire en tant que groupement, dont le travail et la vie sont soumis à des lois particulières. Jusqu'à présent l'attention des investigateurs s'était concentrée surtout sur le problème du travail collectif en classe (travail étroitement relié aux buts poursuivis par l'enseignement collectif à l'école) et sur les autres phénomènes de la vie psychique dans les collectivités scolaires. Par contre, il n'a pas été consacré autant d'attention à l'enfant en tant qu'*individu sujet à des réactions variées dans la première phase de son entrée en contact avec ses condisciples*, alors que s'affirment ses tendances à s'acquiescer certaine position dans le groupe.

Il est incontestable que les établissements scolaires devraient s'intéresser vivement à ces recherches psychologiques, dont les résultats leur seront précieux sous bien des rapports. Tout d'abord par le fait même que *l'école avec sa vie en groupe est précisément le terrain* où se forment et se développent les dispositions sociales des enfants, ces questions exigent un examen approfondi et doivent être rangées au nombre des problèmes psycho-éducatifs qui nous intéressent. Et puis, il ne saurait être question des buts que se propose l'école moderne en ce qui concerne *l'éducation du caractère* chez l'enfant, si l'on ne prend pas en considération ses expériences morales et fréquemment aussi les crises qui l'assaillent dans les difficultés de la vie en commun avec le groupe.

Enfin, les progrès de l'enfant à l'école dépendent *des difficultés d'ordre psychique* dont nous venons de parler. Il est évident par exemple, que l'enfant qui ne sait pas entrer en rapport avec ses condisciples, n'est pas populaire, il est écarté de leurs jeux ; constamment absorbé par ses expériences douloureuses il n'est pas en état de se concentrer sur son travail et souvent il ne s'y retrouve plus. Le manque de maturité sociale, vraie cause de ses succès scolaires, prête souvent à l'enfant l'apparence de débilité mentale et c'est pourtant à tort qu'on les désigne alors pour l'école spéciale.

Les circonstances ci-dessus démontrent nettement la nécessité qui s'impose de poursuivre des recherches psychologiques sur les enfants dans leur vie en commun et d'attirer l'attention des psychologues sur ce domaine important qu'est leur vie à l'école.

Il faut s'attendre à ce que le développement de ces recherches (tout comme le développement, en son temps, de la pédagogie expérimentale) s'accroisse seulement lorsque les psychologues aborderont ce problème en collaboration avec les pédagogues. Ceux-ci, du fait même de la mission qui leur incombe, sont les mieux placés pour observer systématiquement et approfondir les phénomènes complexes et souvent intimes qui se rattachent aux expériences de l'enfant dans le domaine de ses relations avec le groupe.

La présente étude est consacrée aux tentatives concrètes d'investigations de ce genre, poursuivies en corrélation étroite avec les maîtres de diverses classes. La nécessité de soutenir psychologiquement les enfants aux prises avec de grandes difficultés et

souffrant du fait de leur manque d'adaptation au groupe, m'a forcée à réfléchir à ce problème et à approfondir ces recherches.

Les observations et examens portaient sur les petits du jardin d'enfants et sur ceux des quatre premières années d'école mixte. Des classes peu nombreuses (environ une vingtaine d'élèves) favorisaient cette recherche. Les relations entre enfants à l'intérieur du groupe se dessinaient nettement. Il était aisé d'observer le rôle des individus ; il devenait possible de s'occuper de certains enfants en particulier et d'approfondir ses expériences morales.

L'observation attentive d'un groupe scolaire démontre que la vie des enfants au sein de ce groupe donne, pour ainsi dire, naissance à deux collectivités de composition différente. D'une part, les enfants dans la classe, forment un *groupe d'individus travaillant* dans le cadre d'un programme déterminé et présentant une structure qui lui est propre ; d'autre part, les enfants du même groupe en dehors des heures de classe, incités par leur impulsion naturelle à fraterniser avec leurs camarades, *entrent en contact plus proche et personnel* avec ceux-ci et créent une collectivité de structure fondamentalement différente.

Bien que la classe, en tant que collectivité organisée d'individus travaillant en commun, réponde, au point de vue formel, à la notion de groupe dans sa signification sociologique, une analyse plus approfondie démontre que dans son essence la classe ne répond pas entièrement à la notion ci-dessus. D'abord la classe est formée par une rencontre toute fortuite de ses membres. Ensuite, l'objet et la tâche de la classe sont, comme on le sait, déterminés d'avance.

Kruckenbergs (1) s'exprime comme suit à ce sujet : « Par suite d'une réglementation officielle, il se présente un certain nombre de petits individus complètement étrangers » les uns aux autres qui sont réunis pour une « longue période de temps dans le but d'acquiescer au sein de l'établissement scolaire organisé par l'Etat, l'instruction que l'Etat a reconnu utile et nécessaire pour ses citoyens futurs ».

D'après cette *structure officielle*, la personne de l'instituteur concrétisant les buts précis de l'école est l'axe autour duquel se groupent les enfants de sa classe. En réalité, la besogne scolaire obligatoire, dont les activités ultérieures et les buts ne sont pas compréhensibles aux enfants des classes primaires, constituent pour eux un problème grave, dont la solution est de grande impor-

tance. Ils s'en tirent le plus souvent. Il est fort intéressant d'observer attentivement et d'analyser la façon dont se comporte le groupe en classe ; ses réactions alors qu'il s'adapte aux conditions nouvelles ou se défend dans certaines situations créées par l'arbitraire de l'adulte. L'éducateur connaît en général cette *structure officielle* de la classe (que nous pouvons qualifier de *structure réactive*). Il exprime cette connaissance, entre autres par le jugement émis sur les enfants selon que ceux-ci suivent plus ou moins exactement la ligne de conduite tracée par l'école.

Mais en dehors de la classe, les enfants tendent spontanément à entrer en contact personnel avec leurs camarades, en formant des groupes, dont les bases sont fondamentalement différentes et que les pédagogues, de façon générale, ne distinguent guère.

Wojciech Gottlieb s'exprime à ce sujet comme suit : « On observe dans la classe... « tous les caractères de la vie collective... « mais c'est en grande partie une vie collective qui se dissimule, elle est souvent « cachée, elle n'est connue que de façon « rare et seulement à l'observateur le plus « perspicace d'entre les instituteurs ; l'on en « tient compte de façon plus rare encore « dans les activités pédagogiques en « classe (1). »

La présente étude a précisément pour objet de mettre en lumière cet aspect de la vie collective des enfants, pour ainsi dire « à la cantonade », vie aux pulsations si fortes et que nous autres, adultes, nous connaissons en général si peu.



Le développement de cette vie « dans la coulisse », dépend en grande partie des conditions scolaires. Chaque école ne donne pas aux enfants à égal degré le moyen d'extérioriser ses dispositions sociales.

L'application à l'école d'un système de discipline rigoureuse pour contrôler, entre autres, la conduite durant les récréations, les promenades et les jeux, s'oppose grandement aux manifestations spontanées de la vie des enfants entre eux.

Il faut, en effet, qu'ils aient le sentiment d'une certaine liberté vis-à-vis de l'autorité de l'adulte, pour que les instincts sociaux des enfants puissent se donner libre cours dans le jeu intime et personnel des rapports qui les lient. C'est pourquoi aussi, l'observateur recueillera dans ce domaine le matériel le plus abondant au cours des distractions et des jeux libres des enfants, dans

(1) A. KRUCKENBERG : Die Schulklasse als Lebensform. *Leitsch. f. Päd.-Psych.*, 1924, page 206.

(1) *Encyclopédie de l'Education*, page 500, 1933.

leurs promenades, excursions et surtout dans les camps actuellement en vogue, où les enfants, constamment ensemble pendant un temps assez long, entrent en contact personnel plus étroit, et manifestent très souvent des formes de vie en commun extrêmement vivaces et complexes. L'observation méthodique et ordonnée des enfants dans leurs instants de loisir à l'école, l'observation de leurs jeux et ébats, celle du rôle que joue tel enfant particulier, tout cela constitue un matériel très intéressant pour l'analyse des relations sociales entre les enfants.

D'une façon générale, on pourra constater, que le rôle énorme attribué par la psychologie théorique aux jeux enfantins, depuis la publication des travaux de Gross (1) n'a pas amené les pédagogues à tenir suffisamment compte des éléments de développement social que ces jeux recèlent.

D'après un psychologue, « les jeux des enfants font partie de leur vie, ils sont liés à leurs expériences, leurs épreuves, leurs joies et leurs peines, leurs craintes et espoirs, avec leurs relations sociales » (2).

Nous pouvons ajouter pour notre part que dans ces jeux au sein du groupe, chaque enfant manifeste son degré de développement social, sa faculté d'adaptation avec les autres, sa compréhension du caractère individuel de ses camarades et sa connaissance des lois de la vie en groupe. En un mot, c'est dans les jeux que s'exprime avec le plus de force, le degré de maturité sociale de l'enfant. Etre utile, actif et vaillant aux jeux, voilà aux yeux des enfants, les critères infaillibles de la valeur individuelle dans le groupe. C'est aussi ce qui explique la perspicacité extrême dont les enfants font preuve dans les jugements qu'ils portent sur leurs nouveaux camarades de jeux.

Tout en reconnaissant que les jeux sont le terrain presque exclusif où se manifeste la libre expansion sociale de l'enfant, nous devons ajouter qu'il s'agit de petits des classes primaires. Il est incontestable que les enfants à un âge plus avancé pourront manifester aussi leurs dispositions sociales dans le travail scolaire librement organisé en commun.

\*\*\*

Passons maintenant à la discussion des méthodes qui sont, à mon avis, les plus efficaces dans ce genre de recherches.

Les manifestations de la vie sociale chez

l'enfant au sein du groupe peuvent être envisagées sous diverses faces.

1) Les recherches pourront porter sur le groupe d'enfants dans son ensemble : indices de différenciation dans le groupe ; formes que revêtent les relations mutuelles entre enfants, genèse des groupements nés en son sein, leur variabilité et fluctuations. Grâce à ces observations, la structure du groupement nous apparaîtra dans ses grandes lignes.

2) Le but des recherches sera l'enfant individuel dans le cadre de cette structure. On observera les attitudes de chacun à l'égard du groupe, la tendance à entrer en contact avec ses camarades, le rôle qu'il joue parmi ceux-ci, et enfin les étapes successives de ses expériences morales dans le groupement.

3) Enfin, on étudiera ses expériences morales, alors que se forment ses relations avec le groupe.

Il est souhaitable, au point de vue méthodologique, de distinguer ces trois étapes de recherches, afin de différencier les aspects particuliers du problème général et de les préciser par l'application de méthodes de recherches appropriées.

Citons des exemples concrets pour illustrer les trois étapes de recherches en question et les méthodes employées pour chacune.

Il s'agit d'observations portant sur tout le groupe d'enfants pendant ses deux premières années d'école.

Dans les trois premiers mois, le groupe d'enfants constitue une masse non différenciée où seules se distinguent nettement deux personnalités d'enfants insociables. Au cours de la période suivante, d'environ trois mois, il se forme, dans cet ensemble, des groupes de caractère provisoire, dont le but principal est le jeu.

Au bout d'une demi-année, on assiste à la formation du premier groupe stable, composé de trois garçons aux tendances autoritaires. En même temps on remarque quelques autres individus également autoritaires qui disputent au premier groupe son influence sur les enfants. Les heurts entre groupes et individus ne mènent à aucun résultat positif, et donnent lieu seulement à une sorte d'agitation sous cape de la classe. A un moment donné, il y a aussi une petite fille aux tendances fortement agressives, qui essaie d'imposer son autorité, mais cette tentative n'aboutit pas.

Au début de l'année suivante la lutte pour s'assurer la prépondérance en classe se poursuit. On remarque un trait nouveau dans les relations mutuelles du groupe. Les différents candidats au pouvoir se rapprochent entre eux afin de s'assurer le plus grand nombre

(1) Die Spiele der Menschen. Voir aussi Ch. BURLER : L'Enfance et la Jeunesse, page 279.

(2) W. ZENKOWSKI : Psychologie de l'Enfance, page 410, 1929.

d'adeptes parmi les enfants. La petite fille agressive de l'année précédente arrive également à son but par un compromis en se contentant d'exercer de l'influence sur un groupe restreint de fillettes qui acceptent son autorité.

Mais la modification radicale dans la structure du groupe ne se produit qu'à la fin de la seconde année dans le « camp scolaire ». Ici, grâce à la vie en commun plus resserrée, il y a agrégation de toute la classe qui reconnaît comme chef un petit garçon (initiateur du trio définitif) aux dons d'organisation très nets et sachant imposer sa volonté aux autres.

C'est un fait significatif que, parallèlement à cette consolidation sociale, il y a recrudescence d'activité dans les études.

C'est ainsi que se présente dans ses grandes lignes la structure du groupement enfantin faisant l'objet de nos observations.

Dirigeons maintenant notre attention sur l'*individu par rapport au groupe*. Ce qui nous intéresse principalement ici c'est l'attitude de tel ou tel enfant à son premier contact avec le groupement, la façon dont il entre en rapport avec ses camarades, le moyen qu'il emploie pour s'acquiescer une certaine autorité, enfin les étapes de sa carrière sociale au sein du groupe.

Citons à titre d'exemple un petit chef conquérant dans le groupe d'enfants décrit ci-dessus.

Dans la première période de son séjour à l'école, Antoine E. éprouve de grandes difficultés d'adaptation au groupe. Il adopte à l'égard des enfants une attitude hostile, en même temps qu'il se tient sur la défensive. Il est indolent et manque de persévérance dans son travail. Il n'est pas aimé par ses camarades. Il n'acquiesce de prestige qu'au bout de 3 ou 4 mois lorsqu'il se lie d'amitié avec Georges et Michel (fait caractéristique il s'allie à des enfants qui réussissent peu dans le travail scolaire). Il forme, avec eux, un trio inséparable. Il traite le reste de ses camarades en clan ennemi dont il essaie d'attirer certains individus. Ce groupe crée des jeux qui consistent surtout en luttes contre l'ennemi réel ou imaginaire.

Antoine, qui est le meilleur organisateur de ces jeux et aussi le plus fort du groupe, passe au premier plan. Il devient le chef auquel Michel et Georges se soumettent sans réserve. Il est respecté, mais peu aimé, et reste, jusqu'à la fin de la première année, le chef d'un parti peu nombreux, mais le seul, dans la classe, qui soit constitué sur des assises stables. L'année suivante, l'influence d'Antoine augmente. Il continue à exercer son autorité, grâce à l'amitié de Mi-

chel et de Georges. D'autres enfants de la classe voudraient appartenir à son clan, surtout les petites filles. Tout le monde le craint et lui obéit. Il a des occasions toujours plus nombreuses de manifester ses dons d'organisateur. Sa conduite dans le jeu de couleurs était caractéristique. Sérieux et concentré, il obligeait par des menaces, ou même par des coups tous les enfants « couleurs » à rester assis tranquillement et à se conformer exactement aux règles du jeu.

Pendant les récréations, il entre souvent en guerre contre deux de ses camarades qui ne veulent pas se soumettre à son autorité. Ni l'extrême vivacité de ces luttes, ni le caractère changeant des petites filles ne lui enlèvent sa position de chef de la classe. C'est seulement la période suivante qui est décisive pour son autorité. L'attitude de Michel qui rêve aussi de devenir chef, rend Antoine très soucieux. Michel se révolte à plusieurs reprises et le fidèle Georges abandonne Antoine pour passer de son côté. Resté seul, Antoine reconnaît que Michel est plus aimé des enfants, qu'il a plus d'adeptes que lui, « bien que, dit-il, il ne soit pas très malin ». Il cède donc à Michel son rang et son autorité de « chef » et remplit désormais le rôle de sous-chef. Mais le triomphe de Michel est de courte durée. Antoine reprend la position qu'il avait cédée de bon gré et, c'est littéralement la classe toute entière qui se rallie à lui. L'année scolaire au campement aboutit au triomphe complet d'Antoine qui est obéi et respecté aveuglément par tous ses camarades.

Ces caractéristiques révélées par l'observation, si elles illustrent de façon vivante la conduite de l'enfant à l'égard du groupe, ne pénètrent pas au fond de sa vie affective, et ne révèlent ni les motifs, secrets de sa conduite, ni les buts qu'il poursuit. Dans la conduite d'Antoine, il y a des points obscurs, exigeant une élucidation psychologique plus poussée. On l'obtient en liant conversation avec lui et en l'amenant à parler de lui-même. Grâce à ces conversations, on est mis au courant du rôle spécial de ses deux alliés dans la lutte que mène Antoine pour la conquête de l'autorité ; on voit que la révolte de ses auxiliaires les plus proches est imminente. Elles mettent en lumière l'acte singulier que constituait cet abandon spontané du pouvoir par Antoine en faveur de Michel ; manœuvre par laquelle il avait démasqué l'inaptitude de son rival dans le rôle de chef.

••

#### Méthode de recherches.

Outre l'observation méthodique, on pourra, dans les recherches sur la vie des en-

fants en groupe, appliquer également la méthode expérimentale qui permet de se rendre compte rapidement de la valeur sociale de l'individu au sein du groupe. L'une de ces expériences consiste à rechercher le rang qu'attribuent à chaque enfant leurs camarades eux-mêmes (1). Cette expérience appliquée déjà par d'autres mérite d'être tentée avec certaines modifications également dans notre pays.

Pour effectuer ces recherches, on demande aux enfants de classer eux-mêmes leurs camarades *selon ordre d'importance de ceux-ci dans le groupe*. Pour mieux faire comprendre aux enfants de quoi il s'agit, (précaution d'ailleurs superflue car les enfants le saisissent en général très vite) on pourra s'exprimer comme ceci : « Lequel d'entre les enfants est le plus respecté ? ou bien : « Qui dans le groupe est le plus obéi ? » Les résultats qu'on obtient en leur faisant ensuite classer leurs camarades dans l'ordre de leur succès à l'école, sont fort édifiants. La différence qu'on observe entre ces deux hiérarchies, c'est-à-dire les différences entre le rang occupé par le même individu dans la première et dans la seconde liste démontre clairement qu'on a à faire ici à deux catégories bien distinctes de groupes.

Voici quelques remarques générales tirées de la comparaison des listes dressées par un petit groupe d'enfants dans la quatrième année scolaire :

1) Le rang, attribué par les membres du groupe à un enfant quelconque, dans la hiérarchie « sociale », est en général analogue chez eux tous.

2) Les enfants sont surtout d'accord dans leur indication du premier et du dernier.

3) L'ordre de succession sur lequel il y a le plus d'accord donne l'idée de la hiérarchie « réelle », c'est-à-dire du jugement sans doute le plus objectif sur la valeur de l'enfant.

4) En les comparant avec ces hiérarchies réelles, on pourra juger les estimations émises par certains enfants qui s'en écartent considérablement.

Ces estimations si différentes des autres, sont intéressantes en ce qu'elles mettent généralement en lumière la mentalité de leurs auteurs et montrent que ces derniers ont été guidés dans leurs jugements par des facteurs subjectifs tels que : leur sympathie personnelle, leur antipathie, ou simplement leur jalousie ; ou bien encore que c'est par manque de jugement qu'ils ont estimé de façon différente le rôle de l'individu dans leur groupe.

On pourra appliquer également à d'autres buts la méthode de classement en recommandant au maître lui-même de ranger les enfants d'après l'importance sociale qu'il attribue personnellement à chaque individu. La comparaison de cette liste avec celle dressée par des élèves permettra de juger à quel point le maître a su discerner les relations sociales dans sa classe.

C'est à ce genre de méthode que se rattache le « Plébiscite de Sympathie et d'Antipathie » appliqué par Korczak (1). Chacun des membres du groupe se prononce sur tous ses camarades en leur attribuant un bon ou un mauvais point, signe positif ou négatif, selon la sympathie ou l'antipathie qu'il éprouve pour eux, et nous pouvons, en additionnant les points, *exprimer numériquement le degré de l'accord de l'enfant avec son groupe*. Le rapport numérique entre le nombre de voix sympathiques attribuées par le groupement à tel individu et le nombre de « bons points » que cet individu accorde à ses camarades, me paraît particulièrement intéressant. Les cas où les enfants jouissant de la sympathie du groupe lui témoignent de leur côté de l'indifférence ou de l'antipathie et vice versa, exigent des éclaircissements psychologiques plus poussés.

Il y a une *expérience naturelle*, dont j'ai fait l'épreuve avec quelques succès et qui pourrait être également employée :

Le maître donne à chaque membre du groupe le moyen de remplir, tout au moins pour une courte durée, les fonctions d'organisateur d'un jeu collectif. Hors de l'intervention de l'adulte, ce rôle incombe exclusivement aux individus qui ont la confiance du groupe, et les autres ne sont admis en aucune façon à cette organisation. Cette nouvelle situation, créée par le maître, permet d'observer d'une part l'attitude du groupe vis-à-vis de l'organisateur, le plus souvent incompetent, qui lui a été imposé et d'autre part elle permet d'analyser et de différencier essentiellement les éléments entrant dans la conception du bon ou du mauvais organisateur de jeu.

Cette expérience nous révèle que le camarade mal vu dans le jeu est le plus souvent :

1° Le *pointilleux*, qui, dans sa préoccupation excessive à se conformer aux règles du jeu, se formalise des moindres écarts au point d'interrompre le jeu.

2° L'*insubordonné*, qui, contrairement au type précédent, viole constamment les règles établies par le groupe.

3° L'*injuste*, qui, dans l'expression de son

(1) RUMSOMM : *Ueber soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wien, 1924.

(1) Les Archives polonaises de la Psychologie.

jugement sur ses camarades, est guidé par ses sympathies et antipathies personnelles.

4° Le critique détaché qui n'entre pas dans les illusions du jeu ; il est particulièrement insupportable aux enfants qui mettent d'ordinaire toute leur âme dans le jeu.

5° L'égoцентриque, qui ne voit dans le jeu qu'une source d'agrément pour lui seul et qui voudrait forcer tout le groupe à concourir à cet agrément.

6° Celui qui manque de perspicacité et qui apprécie inexactement la valeur sociale de chaque membre du groupe et commet constamment des erreurs de tact.

Cette énumération n'épuise pas toutes les possibilités offertes en ce domaine. Les exemples ci-dessus pourront toutefois servir de directives dans les observations qu'on poursuivra dans ce sens.

Pour résumer nos remarques relatives aux méthodes d'observation, constatons que le matériel de sources diverses, les observations sur la structure générale du groupe et la conduite de l'individu, les résultats des expériences donnent une image animée et dynamique de la vie de l'enfant au sein du groupe. Mais le dynamisme de cette vie restera purement superficiel pour nous, tant que les motifs réels et les intentions ayant inspiré la conduite de l'enfant n'auront pas été analysés.

Un moyen excellent de compléter les méthodes en question est, ainsi que m'en a convaincu l'expérience, de causer avec l'enfant lui-même au sujet de sa vie en commun avec ses camarades. Cette causerie donne souvent des résultats surprenants, même chez les petits du jardin d'enfants.

Les enfants sont enclins à parler très franchement et avec beaucoup d'animation des choses qui les préoccupent profondément et qui ont trait à leurs rapports mutuels : sympathie, antipathie, rivalités, révolte ou soumission forcée à la volonté du groupe.

Pour donner corps à ces remarques relatives à nos méthodes, permettez-moi d'analyser l'un des jeux populaires chez les petits du jardin d'enfants. Ce jeu « au navire » pratiqué par les enfants à certaine époque de leur vie met en évidence la structure sociale de ce groupe d'enfants ainsi que le rôle de l'individu.

Tout d'abord, il y a le capitaine du navire, qui est l'organisateur principal du jeu ; il est à la tête des enfants et il donne des ordres aux autres. Ensuite on observe deux garçonnetts qui, en dehors du capitaine, occupent le rang « considérable » de patrons. Leur rôle par rapport au développement du jeu n'est pas précis. Ensuite il y a les matelots qui exécutent les ordres du capitaine et enfin le groupe passif des figurants, passagers

du navire. Une petite fille se tient à l'écart, éliminée de cette manifestation collective. Voici une esquisse de la structure du groupe. Voyons le rôle individuel de chaque enfant dans ce cadre.

Le capitaine est un garçon fort et costaud, peu intelligent et plutôt ignorant, possédant toutefois de grands dons d'organisation. Il sait attribuer à chacun le rôle qui lui convient ; il a la décision prompt et il sait imposer sa volonté aux autres. Son attitude dans le rôle de chef est claire et n'exige pas d'interprétations particulières (1). Les deux garçonnetts « patrons » du bateau sont deux des plus intelligents de la classe, ils sont supérieurs aux autres par leur développement général et ils ont de l'ambition, mais ne sont guère actifs. Leur attitude et leur rôle dans le jeu ne sont pas très précis. L'observation seule est insuffisante pour les comprendre.

Les enfants-matelots sont les types des collaborateurs actifs, de loyaux compagnons de jeux, indispensables au chef qui réalise leurs communes visées.

Enfin, « les passagers » sont également des éléments nécessaires, qui malgré leur rôle passif sont néanmoins recherchés dans les jeux de ce genre. Ils forment la foule indispensable, la masse soumise, sans laquelle cette sorte de jeux ne saurait réussir. Toutefois, en dehors de ces jeux, leur rôle au sein du groupe est très insignifiant, ils sont souvent ignorés et comme dépourvus d'importance au milieu des enfants. Leur attitude passive à l'égard du groupe ne permet pas de pénétrer par la seule observation leur sentiment au sujet du rôle insignifiant qu'ils jouent.

Impossible aussi de comprendre pourquoi on a éliminé des jeux la petite fille vive, résolue et déléguée, sous prétexte qu'elle ne saurait même pas jouer le rôle de passager.

Avec l'adjonction à l'observation de la méthode de causerie psychologique, tous les points obscurs se trouvent élucidés de façon intéressante et souvent inattendue. Les deux garçonnetts intelligents dans le rôle de « patrons » ont été placés là par le capitaine pour prévenir une rivalité possible de leur part. Nommés « patrons », ils en sont fiers et satisfaits, bien qu'il soit difficile de déterminer leur rôle dans le jeu. L'analogie avec les lois qui régissent la vie des adultes en groupe est flagrante.

La causerie avec les enfants du type « passagers » qui sont souvent ignorés dans le groupe, fait découvrir fréquemment en eux

(1) Hilde Adelsberg dans son article intitulé « Führung im Kindergarten », *Zeitschrift für Päd. Psych.*, 1930, donne une description intéressante de l'enfant-chef à l'âge préscolaire.

un fond inattendu d'émotions, dissimulées sous le masque d'une indifférence parfaite. Privés de rôle actif dans le groupe, ils souffrent en secret de leur isolement social. Ainsi par exemple, l'un des enfants qu'on interroge sur les raisons de son abstention très fréquente du jeu, répond avec tristesse : que de toute façon personne ne remarque s'il prend part au jeu ou non. Un autre enfant, que l'institutrice considère comme flegmatique, lourd et insensible, interrogé de la même manière, éclate en sanglots et déclare que les enfants ne l'aiment sans doute pas du tout puisqu'ils ne l'utilisent jamais dans leur jeu.

L'entretien ayant pour but d'élucider l'attitude de la petite fille qui avait été exclue des jeux en commun comme impropre à remplir même le rôle de passager nous met également en présence d'une solution intéressante. Les explications nous sont fournies dans le courant de notre conversation par l'un des deux garçonnetts « intelligents » qui est parfaitement au courant des habitudes et des « droits » qui régissent la vie en commun de ce petit monde. La petite fille est une enfant autoritaire et agressive qui voudrait commander, mais n'en est pas capable. On lui a donné le sobriquet significatif de « commandeuse ». Il est évident que ces velléités ne pouvaient être bien vues du « capitaine » aux tendances despotiques. Nous apprenons aussi que le capitaine, qui d'ailleurs n'aime pas les petites filles, a défendu aux enfants de jouer avec elle. Le petit garçon qui nous révèle cet état de choses est bien disposé à l'égard des petites filles, et aurait volontiers pris la défense de celles-ci. Mais il ne l'ose pas, car il pourrait être privé du rôle d'armateur au côté du « capitaine ». En l'interrogeant sur la prétendue incapacité de la « commandeuse » à prendre part au jeu et sur son impuissance à jouer même le rôle de passager, nous apprenons qu'un jour la petite fille étant passagère, est sortie du bateau en pleine mer sans attendre qu'il ait touché les côtes. C'était un geste de protestation bien compréhensible de la part d'une enfant fière, condamnée au rôle insignifiant de passager. Le groupe ne pardonna pas cette infraction aux règles de l'illusion collective du jeu et soumit la petite fille à un ostracisme sévère.

Ce moyen de pénétrer les secrets des relations mutuelles entre enfants grâce à la causerie témoigne assez de son utilité et justifie son application dans les recherches de psychologie infantine.

\*\*\*

En pénétrant plus profondément les sentiments éprouvés par les enfants dans la for-

mation de leurs rapports avec leurs camarades de classe, il y a des idées et des remarques générales qui s'imposent et dont je tiens à vous faire part pour vous permettre de faire la vérification au moyen d'un matériel plus abondant. Tout enfant normal veut s'acquérir l'estime et la sympathie de son entourage ; cette tendance se manifeste spontanément et de façon particulièrement prononcée à son contact avec le groupe de ses petits camarades. Rien d'étrange à cela, si l'on considère que les dispositions sociables se manifestent déjà, comme l'ont établi de façon incontestable des psychologues aussi compétents que Stern et Ch. Bühler (1), chez les nourrissons et qu'elles se développent rapidement chez l'enfant dans les années suivantes. Déjà le petit âgé de 5 à 6 ans manifeste dans le jardin d'enfants une sensibilité très grande dans ses relations avec ses camarades. Son désir de gagner leur considération, sa crainte de se trouver dans un état d'infériorité qui ferait ressortir ses faiblesses, sa réaction très vive à l'opinion du groupe — tout cela se manifeste clairement chez l'enfant, mais il ne semble pas que les pédagogues en aient tenu un compte suffisant.

Les recherches portant sur la vie collective de l'enfant en classe, ont également établi qu'il n'y a pas d'enfant normal, à cette époque de son développement, qui s'isole de son propre gré, au contraire il tend de tout son être à vivre en contact étroit avec le groupe (2).

L'attitude indifférente de l'enfant à l'égard du groupe ou son hostilité ne sont que l'expression de sa résignation passive ou de sa rancune à la suite de son insuccès à établir des relations normales avec son entourage. Les nombreux exemples que je possède confirment très nettement cette assertion. Pour illustrer celle-ci, je vous citerai deux faits se rapportant à la vie des enfants les moins sociables du groupe observé.

Un garçonnet âgé de 6 ans, qui cause beaucoup de soucis à ses instituteurs par sa conduite peu sociable. Au cours d'une causerie avec le psychologue, ce garçonnet accusa à propos ses camarades et d'autres personnes d'être les responsables de cette conduite. Lorsqu'on lui demanda ce qui lui cause le plus de peine à l'école, il avoua tout bas, en chuchotant presque, qu'il lui semble que personne en classe ne l'aime. En même

(1) W. STERN : *Psychologie der früh. Kindheit*, p. 470. — Ch. BÜHLER : *L'Enfance et la Jeunesse*. Varsovie, 1933, p. 261.

(2) Voir K. RUMBAKA, page 91. — W.-G. SCHULZACK : *AusschliessungsmäÙner Schüler aus der Gemeinschaft der Klasse*. *Zeit. Päd. Psych.*, 1933, Nr 1.

temps il supplie son interlocuteur de ne pas noter ceci et de n'en parler à personne.

Un autre garçonnet également insupportable dans ses relations avec le groupe et peu aimé de ses camarades répond, lorsqu'on lui demande ce qu'il a l'intention de devenir plus tard, qu'il se fera « un ermite », ajoutant qu'il voulait être seul, puisque de toute façon personne ne l'aime.

Dans la lutte pour la conquête de sa place au sein du groupe, les divers traits physiques et psychiques de l'enfant peuvent lui être utiles ou au contraire constituer des obstacles.

La force et l'adresse ainsi que la vaillance que les enfants, comme je m'en suis convaincue, confondent le plus souvent avec le courage physique, sont d'une importance primordiale pour se conquérir de l'autorité dans le groupe des garçons, à l'âge que nous avons observé (1). Que le rang social accordé à chaque enfant dépende de ces caractères physiques, nous en avons la confirmation grâce à un entretien avec un garçon de neuf ans au sujet des batailles forcées dont il était l'initiateur. « Une école sans bataille, assure-t-il, ça n'existe pas. Il n'y a pas de garçon qui voudrait fréquenter une école comme ça. » Quand on lui demande s'il n'y aurait pas moyen de modérer ces luttes, car elles troublent les enfants dans leurs besoins scolaires, on en obtient cette réponse :

« Il faut nous permettre de nous battre jusqu'à que ça en finisse. » « Cela en finit », d'après lui, au moment où chaque enfant reconnaît enfin *quelle est sa place* (2). Toutefois, la seule force physique sans adaptation de l'enfant à son milieu ne confère pas un rôle de premier plan, au contraire, elle incite souvent le groupe à protester de façon solidaire et à s'élever avec inimitié contre les manifestations brutales de cette force. Parmi les qualités prisées par le groupe il y a l'art très important d'organiser les jeux.

La faculté d'adaptation sociale de l'enfant est vraiment un facteur d'ordre primordial dans le développement de ses relations harmonieuses avec le groupe. C'est là un facteur complexe qui demande une étude spéciale. L'une des qualités par laquelle on fait preuve d'aptitudes sociales et que les enfants apprécient le plus, est le *sentiment de la justice*. Pour des enfants de huit à neuf ans, comme je m'en suis convaincue par mes observations, défendre les « faibles » et savoir résoudre impartialement les différends entre en-

fants, sont les preuves de « l'esprit de justice » de leurs camarades. A mon avis, il est très significatif qu'à cet âge où, semble-t-il, la force du poing fait loi, les qualités morales élevées soient néanmoins fort appréciées par les enfants. Cela indique peut-être que déjà à cet âge des facteurs d'ordre moral se font jour au sein du groupe et préparent le développement des formes supérieures de la vie en groupe.

Les dons intellectuels et les progrès en classe, bien qu'ils assurent généralement à l'enfant le *respect* et l'*estime* aux heures de classe, au sein de la structure officielle dont nous avons parlé, n'ont pourtant en fait pas d'influence décisive sur le *rang social* qui lui est attribué dans le groupe de ses condisciples. Comme nous l'avons constaté dans plusieurs cas, des enfants jouissant de la plus grande autorité dans le groupe étaient des élèves moyens et même au-dessous de la moyenne. Cela semble compréhensible jusqu'à un certain point. L'enfant qui s'adonne avec intensité à la vie sociale est absorbé par les événements de la vie du groupe ; il peut montrer de l'indifférence à l'égard de son travail. Cette constatation diffère de celle avancée par les auteurs allemands, dont les travaux indiquent que les enfants en tête du groupe sont en même temps les plus avancés en classe (1).

Ces divergences d'opinions demandent à être vérifiées sur un autre terrain. Il est possible qu'elles soient dues, d'une part, à une différence d'âge des enfants qui ont été examinés, les enfants cités par les auteurs allemands sont plus âgés, d'autre part, cette différence peut provenir d'une attitude psychique toute autre chez les petits élèves allemands.

Il est intéressant aussi d'observer les *expédients* auxquels ont parfois recours les enfants dans leurs efforts pour s'assurer un rang plus élevé dans la hiérarchie sociale du groupe.

Dans la lutte fiévreuse pour s'attirer des partisans, les rivaux se servent parfois de moyens détournés, en faisant don par exemple de menus objets à leurs camarades ; ils essaient de leur en imposer en se targuant de la possession de choses considérées par les enfants comme précieuses, ou bien encore, pour s'acquérir plus de prestige, ils exploitent la situation sociale ou matérielle de leurs parents.

Ces moyens secondaires produisent parfois un effet passager, mais ne décident cependant pas du rang social de l'enfant de façon durable.

Parfois des enfants ambitieux, mais physi-

(1) Voir FRITZ WALZER : Zur Sociologie der Schulklasse, page 179, Zeitschr. für Päd. Psych., 1935, Nr. 4-5.

(2) Exemple classique décrit par Reininger démontrant l'existence d'une hiérarchie chez les enfants. Op. cit.

(1) Voir Reininger, op. cit., page 36.

quement faibles ou manquant d'assurance, ont recours à des moyens *singuliers*. Ils acceptent de faire des choses illicites ou d'espionner les camps ennemis, croyant ce moyen efficace pour s'acquérir un rang social plus élevé. Mais ces moyens n'aboutissent généralement pas. La conduite de ces enfants éveille beaucoup de méfiance et parfois ruine définitivement leur réputation.

La seule force physique, comme je l'ai indiqué, ne constitue pas une garantie de succès chez les enfants ; il est même curieux de constater qu'un faible développement physique ou une difformité nette n'empêchent pas toujours d'acquérir de la considération dans le groupe, si l'individu possède en même temps les qualités prisées par les enfants dans leur vie collective. Un esprit de solidarité, le don d'initiative dans la vie en groupe, même si l'initiative est réalisée par d'autres, ont beaucoup d'importance. A tel point qu'on peut voir le chef lui-même, — dans son intérêt bien compris, — élever au rang de son « assistant » un camarade physiquement inférieur.

Un exemple très caractéristique en est fourni par un enfant du trio d'Antoine dont il a été question. Ce garçonnet de taille exigüe, mais très bon camarade, est appelé au rôle important de secrétaire d'Antoine ; il est son conseiller discret et infailible là où il s'agit de diriger le groupe, quoiqu'il ait lui-même l'apparence d'un élève du jardin d'enfants ; populaire pendant deux années, il ne s'élève pas de sa propre autorité. C'est seulement dans la troisième année de son séjour au sein du groupe, que conscient de la position solide qu'il s'est acquise, il se décide à manifester ouvertement ses propres initiatives.



Résumons nos travaux sur : « L'enfant par rapport à ses condisciples » en disant que l'attitude de l'individu à l'égard du groupe est très variée chez les enfants. Pour les uns, il n'y a là *aucun problème* ; ils s'adaptent au groupe de façon naturelle et sans heurts, ils se confondent avec lui et y trouvent la place

qui leur convient. Pour les autres, ce processus est *très difficile* et il leur impose de *âpres épreuves*. Enfin, pour certains d'entre eux, c'est une *lutte désespérée, sans trêve* et souvent sans issue. On est amené à en déduire qu'il faudrait se consacrer à l'examen du degré d'adaptabilité sociale et des aptitudes à vivre en commun avec le groupe, tout comme à l'examen du niveau mental des enfants. Il n'est pas difficile de constater que les grandes différences observées chez les enfants à cet égard ne sont pas moindres que les différences du niveau mental. On pourrait donc imaginer une échelle d'après laquelle les enfants seraient sélectionnés en diverses catégories d'après leur degré d'adaptabilité sociale. Cela pourrait être d'importance énorme dans l'établissement d'une tutelle psychologique sur le terrain scolaire. D'après mes observations on pourrait distinguer six catégories des enfants à savoir : 1. les chefs de groupe, 2. les enfants populaires, 3. les enfants respectés, 4. les enfants tolérés, 5. les enfants ignorés, 6. les enfants persécutés. L'intervention psychologique serait nécessaire en premier lieu à l'égard des enfants se rattachant aux trois dernières catégories.

En terminant par là ma dissertation, je tiens à mentionner qu'elle constitue seulement le stade initial des recherches qui s'imposent dans ce domaine. Il y a deux autres étapes importantes que je n'ai même pas abordées ici : la genèse de l'inadaptabilité sociale et l'étude des méthodes de développement de la sociabilité chez les enfants. Ce dernier problème, qui est de haute portée dans la pratique psychologique à l'école, serait le but principal de tous les travaux et études futurs dans ce domaine.

Il serait donc souhaitable que le psychologue dans le domaine scolaire étudie tout particulièrement les états d'âme des enfants en rapport avec leur attitude à l'égard du groupe et que sa tutelle psychologique s'exerce à l'égard des enfants qui sont en proie à des conflits ouverts ou secrets, causés par leur inadaptabilité à vivre en commun avec leurs camarades.

(Traduit par Mira Weinles).

Fabrics de la Fontaine

Demander la catalogue illustré de la collection du PÈRE CASTOR ; il vous sera adressé gratuitement.

# LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6<sup>e</sup>)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

## La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

## Lanterne magique.

### Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album*..... 6 fr.

## Le Beau Jeu des Vitraux.

### Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album*..... 6 fr.

## Images lumineuses.

### Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album*..... 6 fr.

## Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant..... 6 fr.

**Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.**

## Le rôle de l'autorité dans la vie de l'enfant

Extrait d'une communication au Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes (Bruxelles, 22-28 Juillet 1935) faite par M. A. GROENEVELD (d'Amsterdam)

Lorsqu'une personne qui ne sait pas nager est tombée à la mer, elle se sent tout d'un coup, infime créature, livrée sans merci à la puissante autorité de la nature ; l'océan représente pour elle, à ce moment, une autorité absolue. N'importe la puissance dont elle a pu disposer auparavant : à l'instant de la chute, tout pouvoir l'abandonne pour passer aux éléments de la nature environnante.

Cet exemple de l'« être infiniment petit » peut être, bien mieux encore, appliqué à l'enfant, quand on s'imagine sa faiblesse, son ignorance et son insouciance au sein de la vie toute puissante.

En principe, notre existence, comme telle, est autoritaire, c'est-à-dire qu'elle nous force à reconnaître, en dernier ressort, des forces autoritaires de toutes sortes. L'homme le plus puissant est incapable de supprimer, par exemple, la nécessité du sommeil et ne pourrait continuer tout simplement, sans répit, à travailler nuit et jour. Il lui faut bien, pour arriver à quelque chose, tenir compte des plus élémentaires exigences de la vie. Il arrive que l'enfant, dans ses moments d'élan et de confiance en soi, puisse méconnaître ces autoritaires exigences de la vie, pensant alors que tout rapport de co-existence et de dépendance est celui d'une servile infériorité. Cette tendance à la liberté est, pour ainsi dire, l'extrême opposé à une autre tendance qui pousse inconsciemment l'enfant à une soumission d'esclave. C'est son côté masochique. On pourrait appeler cette dernière la tendance de l'enfant pour l'autorité, ce qui veut dire que, dans ce cas, l'enfant pense (par suite d'une trop grande modestie) que les véritables normes et lignes de conduite ne sauraient exister ailleurs que dans le monde extérieur et, de préférence, toutes réunies en une autorité unique, convergente : c'est ainsi que l'enfant est ballotté, d'une part, entre un dangereux désir de liberté, et, d'autre part, un besoin d'autorité qui n'est pas sans inconvénient pour le développement de la personnalité.

...La nature fondamentale de l'enfant est sans cesse attirée vers deux extrêmes : le vague et le monde des faits empiriques, isolés. En effet, à un moment donné, l'enfant veut s'en tenir « aux faits », sans se rendre compte de ce qu'une chose ne devient réelle et concrète que quand elle est comprise sur le fond d'une réalité, complexe, hétérogène.

C'est ainsi qu'on peut expliquer l'énigme qui fait que l'homme primitif, ainsi que l'homme de la masse, est trop enclin à tout supporter de son autorité, à condition que celle-ci ne signifie pour lui que le définitif, l'extrême et la convergence. Tout ce que cette autorité fait alors est bien fait et l'on peut aller jusqu'à dire que les scandaleuses actions de Néron ont contribué largement à augmenter son prestige aux yeux de beaucoup de ses contemporains. L'enfant a un dangereux appétit pour les stimulants et pour l'intensité de la vie, et, bien souvent, à l'encontre de leur but, les punitions autoritaires viennent assouvir une soif dangereuse, inconsciente, de châtement. L'enfant aspire à la stabilité tout aussi bien qu'à l'instabilité (changement). L'aspiration vers cette dernière explique son désir de stimulants nouveaux, sa nostalgie dangereuse pour la catastrophe, son désir inconscient d'une correction corporelle de la part d'une autorité qui abrite l'intensité et la catastrophe.

La vie psychique infantine, tendue vers l'homogénéité et, par suite, hésitant entre la violence et l'auto-destruction (obéissance aveugle), constitue pour l'éducateur un objet séduisant et trop malléable. De plus, c'est l'enfant qui excite et séduit l'adulte à agir violemment, physiquement tout comme psychiquement.

L'adulte qui, en général, n'a que peu d'occasion (excepté dans la guerre dite de légitime défense) de se livrer à ses instincts de violence, saisit beaucoup trop souvent à deux mains cette occasion, donnant à son acte la séduisante apparence d'urgence, de justification éducatrice et de sainteté patriarcale.

L'enfant n'a que trop la tendance à interpréter et accepter les « faits », ainsi que les adultes comme des autorités absolues ou bien comme des phénomènes à négliger.

L'autorité qui, du haut de sa grandeur, ne donne que des informations normatives, satisfait, chez l'enfant, plusieurs de ses tendances primitives infantiles : sa nostalgie envers l'homogénéité, son adoration des phénomènes catastrophiques (nostalgie envers la catastrophe), son besoin des stimulants intenses...

La vie n'est pas imaginable sans le principe de l'autorité, bien que par là nous entendions autre chose que ce qu'entendait l'homme primitif ; la vie, en effet, signifie, entre autre, « ordre », et qui dit « ordre », dit en même temps « hiérarchie ».

Le côté primitif de l'autorité dans ses manifestations homotropiques, capricieuses et destructives doit être de moins en moins accepté comme un fait évident, mais plutôt il faut que l'autorité se fasse, constamment, acceptable et respectable.

## Le Théâtre pour enfants en U. R. S. S. (1)

Le culte de l'enfant est à la mode de l'heure présente ; mais il est le plus souvent bien mal appliqué. Nous nous croyons doués d'une capacité spéciale pour sympathiser et nous identifier avec nos enfants. Tous ces efforts ont pour résultat non pas de nous rendre plus enfants ou plus naturels, plus sincères, mais de rendre nos enfants plus conscients et moins spontanés. Au lieu de nous abaisser jusqu'à nos enfants, nous les élevons à nous, non seulement parce que c'est moins fatigant, mais aussi parce que nous ne savons plus ce que c'est que d'être un enfant.

C'est à cela que je pensais l'autre jour en assistant à Liège à une représentation des *Précieuses Ridicules*, jouée par des enfants de dix ans. Et je me demandais si le titre de la pièce ne s'appliquait pas plus aux parents et aux professeurs responsables qu'aux personnages de Molière. Au moins, voilà un crime qu'on ne peut reprocher aux Soviétiques. Là au moins on sait ce que c'est que d'être un enfant, là au moins on comprend qu'être enfant, c'est savoir transformer des citrouilles en carrosses, c'est donner une âme à tout l'univers, c'est vivre dans une coquille et se croire le roi de l'espace infini, c'est ne pas encore savoir qu'on est condamné à vivre, c'est ne pas avoir conscience de ses rêves, car alors ils ne seraient plus des rêves. On m'objectera peut-être que dans les réalisations soviétiques l'élément propagande intervient souvent d'une façon trop intempestive. A cela je répondrai que cet élément n'infirme pas ou ne diminue pas la valeur artistique de ces réalisations.

Et ceci est vrai surtout du théâtre pour enfants qui est, pour autant que je sache, unique au monde, dans sa merveilleuse adaptation à la psychologie enfantine.

Il occupe dans la vie scolaire de l'enfant une place permanente, en ce sens que ses manifestations ne sont pas réservées à des moments spasmodiques et purement récréa-

tifs. L'enfant fait son initiation artistique par le théâtre, avec la même régularité qu'il reçoit ses leçons d'arithmétique ou d'histoire. En même temps, ce théâtre lui servira d'expérience culturelle. Il y puisera des leçons d'énergie et de compréhension de la vie et formera sa personnalité vers la réalisation de l'homme social tel que le conçoit l'humanisme communiste.

Il s'ensuit que ces principes conduisent à créer ce qu'un adulte considérera peut-être comme une double atmosphère : un réalisme social et un impressionnisme artistique. Mais pour l'enfant, le résultat d'ensemble est harmonieux, en ce sens que l'impressionnisme artistique est pour lui, aussi réaliste que l'aspect social. Et c'est en ceci que réside la grande originalité du théâtre pour enfants, tel qu'il est conçu en U.R.S.S.

Tous les éléments purement artistiques d'une pièce — fabulation, dialogues, images, décors, musique — sont l'écho des sentiments artistiques de l'enfant. Ces sentiments convergent toujours vers l'idée centrale et ignorent les détails. Il suffit pour s'en rendre compte d'examiner des dessins d'enfants et de noter leur simplicité synthétique. Il s'agit donc ici de voir comme l'enfant, de tout concevoir comme le ferait un enfant, de façon à produire ce qui, pour lui, sera une image réaliste de la vie. Pour nous, les adultes, cet art sera peut-être purement décoratif, naïf, impressionniste. Tant pis pour nous, tant mieux pour l'enfant.

Mais, me direz-vous, c'est du truisme, cela. Peut-être, mais comme la plupart des grandes vérités, où et quand fut-elle appliquée chez nous ?

Une des pièces les plus populaires pour l'instant chez les enfants en U.R.S.S. est celle intitulée : « *Le petit nègre et le singe* ». En voici la fabulation : Un enfant nègre sauve la vie d'un singe. Il devient ami. Surgit un vilain capitaliste sous les traits d'un propriétaire de cirque qui enlève le singe. Désespoir de Nagua, le petit nègre. Il explore la jungle à la recherche de son ami, mais vainement. Il décide ensuite d'explorer le monde, et prend un train qui de-

(1) Cet article est emprunté au N° du 1<sup>er</sup> avril 1936 de la Revue *Les Archives belges des sciences de l'Éducation*.

vra le conduire plus loin encore dans la jungle, seul monde qu'il connaisse. Mais, à son étonnement, ce train le conduit à Moscou. Ici, il entre dans une école d'usine, où il fait son apprentissage. Il devient « pionnier », titre de gloire. Un jour ses camarades le conduisent au cirque, où il retrouve son ami perdu. Emotion, trépidation, etc... Nagua, le singe et les camarades se sauvent et se réfugient dans un camp de pionniers. Il s'agit maintenant de se procurer un billet de voyage qui permettra à Nagua et au singe de rentrer en Afrique où ils iront fonder une colonie de pionniers, semblable à celle de leurs camarades russes. Ils s'y rendent en aéroplane. La dernière scène nous amène un groupe de petits nègres qui souhaitent la bienvenue aux deux amis. Nagua les remercie et leur raconte les miracles de Moscou.

Propagande... direz-vous. Certes. Mais qu'importe ? Quelle merveilleuse représentation enfantine ! Tous les épisodes de l'action dramatique ne sont pas représentés directement sur la scène ; certains, comme la recherche dans la jungle, le voyage en train, le vol en aéroplane, sont rendus « cinématographiquement ». Mais ils sont tous représentés et ils le sont tous avec une véricité scrupuleusement fidèle aux conceptions de l'enfant. Il en est de même des éléments scéniques : les décors, les dessins animés ont été composés et réalisés d'après des dessins d'enfants. La musique elle-même est en rapport avec l'esprit de fantaisie de la pièce. Cette pièce s'adresse à des enfants de six à huit ans.

Un autre exemple. C'est un conte de fées de Poushkin, adapté pour enfants. La fille d'un czar tyrannique et pompeux, a eu le malheur de donner naissance à un fils, alors que son père voulait absolument une fille. Aussi est-elle impitoyablement chassée de la présence paternelle, elle et son rejeton. Nous les voyons voguer dans un tonneau sur une mer aux vagues périlleuses, de belles vagues bleues en carton au rythme régulier. Mais ils sont sauvés et le jeune prince grandit. Un jour, il tue un oiseau blanc, qui devient une belle princesse dont il tombe amoureux à première vue. Alors, une fée sort des eaux, une fée complète avec arbres, fruits, champs et un château, et les jeunes gens vainquent le vieux czar et sont heureux. Cette pièce s'adresse à des enfants de quatre à six ans.

Ici, il n'y a plus de propagande, ou presque pas... à moins que les jeunes imaginations soviétiques ne découvrent une leçon là où pour nous, adultes, occidentaux, il n'y a rien. Qui sait...

Et ces mêmes principes président aux représentations cinématographiques pour en-

fants, comme le montre cet extrait du *Journal de Moscou* du 27 septembre 1925.

Voici un film qui s'appelle *Le petit singe Jim*, avec, comme personnages, papa, maman, leur fils Siéva et le petit singe Jim. Il n'est pas facile de le résumer, ce film. Un petit singe fait son entrée dans la maison. D'abord, il plaît à toute la famille. On aime ses grimaces, ses gestes tendres et rapides. Il se met à table à côté de Siéva et dîne. Mais sa conduite n'est pas irréprochable. Ses espiègleries troublent la vie des maussades parents de Siéva. On lui impose des restrictions, mais il livre allègrement bataille aux « difficultés ». Malgré toutes les persécutions dont il est l'objet, il touche à tout et trouve la destination de chaque objet. Jim sait tailler les crayons et dessiner. Coiffé du bonnet de la grand'maman, les aiguilles à tricoter en mains, il plisse drôlement son front pour tricoter un bas. A table, le petit singe dévore malicieusement des friandises sous le nez du dîner distrait. Siéva n'arrive pas à tenir le petit singe à l'abri des regards. Jim a le diable au corps, et partout se mêle activement aux « événements ». Poursuivi par des « ennemis », Jim n'hésite pas à sauter sur le dos d'un flegmatique mâtin, et l'oblige à courir tant qu'il peut pour le sauver de ses poursuivants. Finalement, on installe Jim à demeure dans le « coin zoologique » à côté d'un canari, d'un chat et de petits poissons.

C'est là toute l'histoire. Au fond, ce film n'a pas de sujet, c'est plutôt une suite de gags et d'attractions, ce qui ne l'empêche pas de remporter un beau succès auprès des enfants, et, même, des adultes. Ce succès, à quoi le doit-il ?

Le metteur en scène a trouvé des méthodes originales pour monter ce film destiné aux tout-petits. Il a mis à contribution leur affection pour les bêtes. Habilement, imperceptiblement, il oriente vers des buts raisonnables l'admiration instinctive de l'enfant devant l'adresse du petit singe. L'intrépidité, l'incessante activité du singe incite l'enfant à agir à son tour, à se montrer persévérant dans la poursuite de ses buts. Qu'importe si l'idée utile est camouflée sous des actes comiques : ils ont leur logique et leur justification. Les amusantes aventures de Jim contiennent non seulement la matière d'un film récréatif, mais aussi une forte dose d'optimisme et d'alerte énergie.

Un autre film plus récent tourné par M. Stépanov, *Le déjeuner de verre*, est un peu plus « sérieux ». Il est divisé en deux parties. Son principal personnage est le même Siéva qui a toujours sa part dans toutes les aventures et dans tous les événements. Siéva va au Jardin Zoologique. Il passe devant une cage, puis devant l'autre et observe cu-

rieusement la vie des bêtes. Il s'arrête, émerveillé, devant un ourson qui grimpe gaillardement aux arbres, fait d'amusantes culbutes, et gagne la sympathie du public par son adroite lourdeur. Dans un élan d'amitié, et aussi par curiosité, Siéva lui jette un morceau de verre et l'ourson l'avale, ou du moins Siéva le croit. C'est le commencement d'un petit drame. L'ourson tombe malade, le docteur l'emporte. Une opération sera peut-être nécessaire. La vie de l'ourson est en danger. Siéva sera peut-être cause de sa mort. Triste, désespéré, il revient à la maison. Il s'endort et voit un rêve fantastique : transporté au pays des ours, il devient un épouvantail. Une affiche avec son portrait met en garde tous les ours contre lui. Dès qu'il parait, c'est la panique. Siéva voudrait secourir son petit ami l'ourson qui se meurt. Le docteur Béhémot désespère de le sauver. Siéva se décide à tenter un moyen suprême : travesti à l'aide d'un grand chapeau de feutre et d'un manteau espagnol, il se présente comme un docteur d'outre-mer et réussit à sauver l'ourson. Toutes les bêtes embrassent joyeusement l'ami Siéva. Le vieux docteur Béhémot lui ouvre ses bras. Réveillé, Siéva court au Jardin Zoologique et constate que son ami l'ourson est en bonne santé. C'est qu'il n'a pas avalé le morceau de verre que le gardien avait vu et retiré.

Tel est le sujet du *Déjeuner de verre*, film où le metteur en scène a su réunir à un amusant spectacle des émotions « sérieuses » et l'utile idée qu'il faut être prudent dans le choix de ce qu'on mange. L'excellent « jeu » du petit garçon (Siéva Makoutonine) est un charmant mélange de sérieux et d'insouciance, d'espièglerie et de sentiment de responsabilité. L'idée de l'auteur : *il ne faut pas avaler n'importe quoi*, est habilement conduite à travers une longue chaîne d'épisodes très amusants qui provoquent le joyeux rire des jeunes spectateurs et les incitent à prendre une attitude active dans la vie.

Le succès du film et son efficacité éducative s'expliquent par sa forme vivante et amusante, par les sincères émotions de Siéva, par l'énergie qu'il déploie pour réparer les conséquences de ses propres fautes. Les enfants regardent avec joie et intérêt le nouveau film de M. Stépanov. Ils comprennent l'idée qui en est le pivot et partagent ses opinions.

Même lorsqu'ils voient sur l'écran la mascarade « au royaume des bêtes » les enfants en saisissent la véritable signification et se rendent compte du caractère conventionnel des figures qu'on leur présente. C'est qu'ils aiment, eux aussi, à « représenter quelqu'un » et ils comprennent très bien le sens du jeu. Ils disent : C'est pour faire rire.

Ceux qui aiment les statistiques et les chiffres seront peut-être heureux de savoir qu'à Moscou il y a trois théâtres d'enfants et qu'il en existe maintenant une bonne centaine dans toute l'Union. Le principal de ces théâtres est celui dirigé par Natalia Satz, artiste admirable. Pendant les douze années de son existence, il a représenté 42 pièces différentes, donné 4.500 représentations et joué devant un million et demi d'enfants. Il a son personnel complet (175 personnes) : auteurs, pédagogues, spécialistes de jeux d'ensemble, architectes-décorateurs, musiciens, comédiens professionnels (car en aucun cas on ne veut d'enfants sur la scène), couturières, etc., etc. Natalia Satz a eu cette sagesse de faire collaborer des artistes et des instituteurs à cette tâche subtile et délicate de produire des œuvres qui conviennent à la compréhension enfantine et qui aient en même temps une valeur artistique, éducative et sociale.

L'architecture du théâtre, volontairement en demi-cercle, tient à la fois de l'amphithéâtre et du cirque. Il peut contenir huit cents auditeurs. Il y a des œuvres pour enfants de quatre à six ans, de six à huit ans, et de huit à douze ans. Les réactions enfantines sont soigneusement étudiées. Après chaque représentation, des discussions ont lieu entre les enfants, sous la conduite de spécialistes. Des questionnaires leur sont remis de façon à pouvoir contrôler leurs impressions. Enfin, l'Union Internationale des Théâtres révolutionnaires publie chaque trimestre un numéro spécial consacré aux pièces écrites pour les enfants, de façon à faciliter le travail des pédagogues à travers l'Union soviétique. Et quelle qu'en soit la portée, elles sont toujours écrites dans une forme adaptée à l'intelligence de l'enfant et de façon à stimuler son intérêt et à frapper son imagination.

V. BONET,  
Professeur  
à l'Université de Liège.

# CONGRÈS DU HAVRE

## I

### L'École traditionnelle et l'École active devant les problèmes de l'Éducation morale

Communication au Congrès du Havre de M. A. BLOCH,  
Professeur de Philosophie au Lycée Henri-Poincaré, Nancy.

*Formation intellectuelle et formation morale.* — Marqué au sceau de l'intellectualisme, notre enseignement secondaire est condamné à ne donner à l'éducation morale qu'une place accessoire. La fin à laquelle il tend est « la formation de l'esprit en général », disons la formation de l'intellect. Il se réclame implicitement de la tradition socrato-platonicienne aux termes de laquelle, le vice étant « une ignorance », la force de pénétration intellectuelle constituerait par elle-même le principe et le moyen suffisant de l'action correcte et moralement valable.

Déjà de ce seul et traditionnel point de vue des fins intellectuelles de l'éducation, nous estimons que l'organisation actuelle de notre enseignement scolaire, ses méthodes, ses programmes exigent de toute urgence un effort de révision sérieux et de rénovation hardie. Et tel est, sans aucune doute, le sentiment commun, je dirai le sentiment *minimum* qui nous a réunis au Havre pour cette remise en question des principes et des moyens de notre pédagogie secondaire. Tous nous nous demandons si les programmes, qui ont été généralement établis sous l'effet de la lutte de chaque spécialité pour son existence et son affirmation, qui tout en maintenant les éléments de la vieille culture humaniste ont fait place et une place croissante à d'autres disciplines et notamment aux disciplines scientifiques ne risquent pas, par leur étendue même et surtout par leur dispersion, de compromettre ce qui reste notre but avoué : la formation de l'esprit. Nous nous demandons si notre organisme éducatif ne s'est pas dangereusement alourdi matérialisé, mécanisé ; si le nombre des connaissances disparates que nous sommes amenés à inculquer à nos élèves ne nuit pas à notre effort pour développer et exercer des esprits à l'occasion et par le moyen de ces connaissances : effort qui pour nous tous demeure, dans ce domaine, l'essentiel ; si enfin,

pour reprendre les fortes expressions du doyen de la Faculté des Lettres de Rennes, M. Galletier, cette « sorte de cinéma scolaire » n'interdit pas à nos élèves la continuité de la pensée et de la réflexion (1). Nous sommes amenés en même temps à soupçonner que, s'agissant moins dans un enseignement de culture de la transmission toute nue d'un savoir que de l'exercice des facultés intellectuelles, nos méthodes traditionnelles font à l'enseignement *ex cathedra* une trop large part, que nos élèves sont trop réduits, pendant la plus grande partie de nos classes, au rôle purement passif, qui consiste à prendre des notes, à enregistrer, sous la dictée ou la quasi-dictée, les formules magistrales. Nous sommes placés, par là-même, devant le problème sur lequel s'opposent l'école dogmatique traditionnelle et « l'école active », ou comme disent les Allemands, la *Lernschule* et l'*Arbeitsschule*.

On pourrait rappeler ainsi les points de vue desquels devrait être définie, dans l'ordre de la seule formation intellectuelle, l'œuvre réformatrice nécessaire, sans sortir du postulat intellectualisé traditionnel. Mais ce postulat lui-même, ne convient-il pas, une bonne fois, de lui demander ses titres ? L'intelligence est-elle donc le tout de l'homme ? La tâche de l'éducateur ne se trouve-t-elle pas étrangement limitée et mutilée s'il se borne à lui consacrer ses soins ? Et d'un mot, n'avons-nous pas le devoir de travailler à forme des caractères, en même temps que des intelligences ? J'estime, pour ma part, qu'il y a là, entre les traditionalistes et les rénovateurs, une ligne de démarcation au moins aussi importante que celle qui, à l'intérieur de l'éducation intellectuelle, s'établit entre les partisans des méthodes dog-

(1) Cité par M. Hunziker, *Revue des Deux-Mondes*, 1929, p. 637.

matiques et les partisans des méthodes actives.

Or, que dans notre enseignement secondaire la formation morale soit délibérément subordonnée, sinon sacrifiée à la formation intellectuelle, c'est ce qu'il est sans doute inutile de prouver plus longuement. Depuis qu'a été retirée du programme des classes de quatrième et de troisième l'initiation à la Morale qui y figurait autrefois, la classe de Philosophie est la seule qui s'occupe explicitement des problèmes de la conduite. Aussi est-ce sur la façon dont y est compris l'enseignement moral que nous aurons, avant tout, à concentrer notre attention. Sans doute voudrions-nous croire qu'il n'est nullement nécessaire que ces problèmes figurent au programme et soient traités comme « matières d'enseignement » pour que le sentiment de leur importance primordiale soit spontanément présent à la conscience des éducateurs. Il est bien certain que cette tâche essentielle du travail éducatif, qui, jusqu'à la classe de Philosophie n'incombe nommément à personne, devrait être pour cette raison même regardée comme incombant à tous et à chacun. Est-il possible, toutefois, de nourrir à cet égard de trop grandes espérances, si l'on ne veut pas risquer de se payer d'illusions ? N'est-il pas manifeste que, pour la grande majorité des maîtres, tous les problèmes de cet ordre, au lieu d'être considérés comme les premiers de tous, se ramènent en substance à celui de la « discipline scolaire ». c'est-à-dire des *mayens* de faire régner les conditions d'un travail intellectuel ordonné et fructueux ? En vertu même, en vertu toujours de leurs habitudes d'esprit d'intellectualistes, beaucoup ne croiraient-ils pas déchoir et s'abaisser en leur consacrant un plus grand effort d'attention et en considérant cette attention comme partie intégrante de leur tâche ? Au reste, si quelques-uns, et des meilleurs, peuvent éprouver à cet égard des scrupules de conscience, ils ont vite fait de s'apaiser en se disant qu'après tout leur mission est d'éducation intellectuelle, et que l'éducation morale, incombe et ressortit en propre à la famille. Et n'est-ce pas là, dans une large mesure, la doctrine officielle de notre Université ?

*L'enseignement moral, actuellement, dans la classe de Philosophie.* — Il est très caractéristique que, dans la classe la plus élevée de nos lycées et collèges, où ces problèmes sont enfin abordés pour eux-mêmes, ils le soient encore dans cet esprit intellectualiste que, depuis le début de cette enquête, nous n'avons cessé de rencontrer sur nos pas. Le candidat moyen au baccalauréat connaît quelques théories morales, groupées sous

des étiquettes en *isme* (utilitarisme, rationalisme, etc.), est capable de les résumer plus ou moins correctement, voire de reproduire les critiques que tel ou tel de ces systèmes a pu suggérer à l'auteur du cours ou du manuel dont il tient sa sagesse. Qui voudrait attribuer à cette *connaissance* livresque des théories morales la portée d'une éducation morale authentique, d'une contribution effective à la formation pratique des caractères ?

Que l'on pose aux élèves sortant d'une classe de Philosophie, sous une forme aussi humble et aussi familière que l'on voudra, toute question *ad hominem* ressortissant à leur propre conception de la vie, à leur propre échelle des valeurs, on constatera combien cet enseignement trop théorique et notionnel, les aura mal préparés à y répondre. Pour un peu, ils se récuseraient en disant que le « programme » porte sur « les grandes conceptions de la vie morale » et ne les oblige pas à en choisir une. N'auront-ils pas tout au moins celle de leur professeur, si l'on veut — ce qui n'est nullement notre avis, tout dépendant ici de la manière de parler morale — que ces questions soient au-dessus de leur portée et de leur compétence ? Ce n'est même pas certain, si nous en croyons l'expérience que nous avons eu l'occasion de faire avec des élèves d'une classe de Première Supérieure qui, ayant été capables de classer correctement les systèmes de morale dont on les avait entretenus en Philosophie, n'ont pu, à une seule exception près, dire de quelles tendances se réclamait la doctrine qui leur avait été enseignée, parce que l'on s'était borné, apparemment, à un exposé historique et critique des doctrines adverses, et que de ce jeu de massacre, il ne restait rien littéralement, dans leur esprit et dans leur cœur, qui pût servir à une reconstruction raisonnée ?

J'indiquerai, dans la suite de cet exposé, pourquoi je crois l'usage des méthodes actives plus indispensable dans ce domaine que dans tout autre, pourquoi je crois qu'une morale doit être découverte et vécue par l'élève, non imposée par le maître. J'aimerais mieux, toutefois, une morale imposée que cette incapacité de choisir, que ce dilettantisme intellectuel, que ce vain défilé des théories morales, plutôt fait assurément, si tant est qu'il comportât un effet pratique quelconque, pour troubler l'âme de ces enfants, en la ballottant d'incertitude en incertitude, que pour lui donner une direction ferme et un équilibre.

On dira cependant que, quelle que soit la place que notre enseignement moral donne à la discussion des théories, quelque abus de

dialectique qu'on puisse lui reprocher, il aboutit à dégager un certain nombre de valeurs communes, valeurs de spiritualité et valeurs de dévouement, immédiatement susceptibles de trouver leur application dans la pratique de la vie, et notamment de la vie scolaire.

Que ces hautes valeurs, certes, forment l'âme de l'enseignement philosophique de la morale, nous n'en doutons pas. Mais c'est sur leur *efficience* que nous voulons faire porter le débat.

Or la parole morale la plus éloquente et la plus convaincue perd son efficacité, lorsqu'elle n'est pas 1° préparée par la pratique, 2° vivifiée par la pratique et 3°, à plus forte raison, lorsqu'elle est contredite par la pratique courante, sans avoir l'audace de prendre conscience de ces contradictions et de condamner cette pratique sans hypocrisie ni atténuation d'aucune sorte.

Le premier point nous entraînerait à des réflexions dont la portée dépasserait l'enseignement moral proprement dit pour s'étendre à l'enseignement philosophique pris dans son ensemble (1). C'est seulement dans un système scolaire où la préoccupation morale concrète serait, d'un bout à l'autre des études, la constante et la dominante de l'enseignement que la discussion, dans la dernière classe des lycées, des problèmes de la conduite aurait une portée réelle ; dans le cas contraire, manquant de racines, elle ne saurait donner de fruits, et sera chose surajoutée et vaine. D'une manière générale, nous avons été amené à définir l'enseignement philosophique comme devant être une manière d'intégration réfléchie du savoir acquis et de l'expérience acquise, cela et cela seulement. Il devrait être déchargé de toute matière propre : si l'on tient à enseigner la psychologie et la sociologie comme sciences, qu'on les sépare du corps des études philosophiques proprement dites, la prolongation d'un an de la scolarité offrirait à cet égard des possibilités que, nous l'espérons, on voudra bien ne pas laisser échapper. L'enseignement philosophique proprement dit ne devrait pas avoir pour objet d'ajouter des connaissances à toutes celles qui ont été entassées dans le cours des études secondaires, mais de déterminer, par rapport à l'acquis, une prise de position synthétique et réflexive : nous voudrions qu'il se réduisît, en substance, à une réflexion sur l'art, comme couronnement des études littéraires, — à une réflexion sur la science, comme couronnement des études scientifiques, — enfin, et

nous revenons à notre propos, à une systématisation de l'expérience morale lentement accumulée au cours d'une vie scolaire moins exclusivement orientée vers le développement du pur intellect.

Dans ces conditions, le professeur de morale de la classe de Philosophie trouverait en quelque sorte la voie de la spéculation déjà frayée par la pratique. Il pourrait, alors, prendre sans cesse appui sur celle-ci pour fonder et animer celle-là. Et il lui appartiendrait de maintenir toujours l'étroite solidarité de l'une à l'autre ; d'être incessamment, et plus que tout autre, attentif à la pratique morale, que la spéculation doit avoir pour unique objet de justifier et d'éclaircir. Cette pratique, elle devrait être regardée toujours, en même temps que comme le point de départ, comme le point d'arrivée : comme la base et comme le but. En d'autres termes encore, l'enseignement moral est la chose du monde la plus vaine s'il n'est pas considéré comme un simple moyen au service d'une éducation morale qui l'enveloppe et le dépasse de toutes parts ; et ce qui m'importe finalement n'est pas que mes élèves puissent reproduire ou discuter les arguments sur lesquels s'appuient Kant ou Stuart Mill pour condamner le mensonge, mais qu'ils en sentent la laideur et la bassesse, et qu'ils agissent en conséquence.

Nous voici bientôt au terme de cette énumération des raisons qui expliquent la faible efficacité habituelle de l'enseignement moral tel qu'on le comprend. En voici encore une, et non des moins graves : il n'est pas besoin à nos jeunes gens d'une exceptionnelle finesse pour sentir, au moins confusément, le contraste entre les valeurs qu'on leur propose et celles qui ont généralement cours dans la société qui les entoure. Le maître élève très haut l'esprit, ses travaux et ses œuvres, et les vies qui lui sont consacrées ; mais notre jeune réaliste l'écoute d'un air goguenard, car il a observé le rang qui est fait à l'esprit et à ses serviteurs dans une société matérialiste, où les efforts sont tendus vers l'obtention du plus grand profit, et où l'argent est le principe à peu près incontesté des différenciations et des hiérarchies. Le maître fait l'éloge de la justice, de la charité ou du sacrifice ; mais notre jeune réaliste soupçonne que ces vertus héroïques seraient pour lui une bien lourde entrave s'il veut faire son chemin dans une société fondée sur l'impitoyable concurrence vitale et sur l'insolidarité, où il faut jouer des poings, ne pas s'écrouler de scrupules, dans une société enfin où l'esprit de camaraderie et le « piston » sont rois. Dans l'hypothèse la plus favorable, la morale lui apparaîtra

(1) On les trouvera développées dans un article de la *Revue de Métaphysique et de Morale*, juillet 1932, et dans le *Bulletin de la Société française de Philosophie*, août 1933, reproduisant le texte d'une communication présentée par nous à cette Société.

comme une construction dans les nuées, et son représentant comme un doux et inoffensif rêveur. Le professeur de morale ne perdra ce caractère, et ne réussira à engrener vraiment sur la vie, au lieu de se perdre dans la spéculation, que s'il fait hardiment au lieu de jeter sur elle le manteau de Noé. face à la réalité sociologique de son temps,

Tout au moins pourrait-on espérer qu'à défaut de la grande société le microcosme scolaire offrît un champ d'application visible aux vertus dont le moraliste fait l'éloge. Hélas, ce n'est que très imparfaitement vrai, et à bien des égards le milieu scolaire reflète bien plutôt le microcosme social avec ses vices et ses tares. Sans doute la justice distributive qui y règne peut être considérée comme supérieure à celle qui a cours dans la société. Et on voudra bien reconnaître que le talent, l'effort et l'application consciencieuse doivent y apparaître à l'enfant, en général, comme des leviers plus efficaces que l'intrigue et la fraude. Il y aurait cependant beaucoup à dire sur la contamination de la petite société par la grande qu'ont révélée par exemple, en ces dernières années, les « scandales du baccalauréat ». Beaucoup aussi, sur cette indulgence relative, sur cette sorte de semi-tolérance dont bénéficient souvent des pratiques de fraude telles que le copiage ou le soufflage ; indulgence, semi-tolérance qu'il est possible, comme je l'ai tenté plus haut, d'expliquer psychologiquement par l'attitude mentale de beaucoup de maîtres, mais non, pour autant, de justifier : car, au point où nous sommes, on conviendra sans doute qu'il est plus important encore d'apprendre à nos enfants l'honnêteté que de leur enseigner le latin, le grec ou les mathématiques : et on déplorera que le passage de la vie purement familiale du tout petit enfant à la vie scolaire signifie bien souvent, à cet égard, tout le contraire d'un progrès.

Et voici une antinomie plus frappante, plus décisive encore entre notre morale et notre organisation scolaire traditionnelle : les vertus, tant prônées, de charité, d'assistance et d'entraide n'y trouvent à peu près aucune place : l'aide fraternelle, la collaboration, le travail par équipes ou par groupes, nous ne les voyons s'établir que sous les formes perverses qui viennent d'être mentionnées, où elles s'accompagnent d'une intention de tromperie et de fraude. Notre école traditionnelle, comme notre société, reste individualiste : elle assure une prime à « l'arbitraire » de l'individu isolé.

Et ceci nous amène à une dernière considération, à une dernière antinomie : notre organisme scolaire ne fonctionne en effet qu'à l'aide d'un ensemble de primes et de contreprimes, de sanctions positives ou négatives,

de stimulants ou de contraintes artificielles. Le spiritualisme nominal de notre enseignement moral voudrait que l'intelligence fût considérée comme une valeur intrinsèque, développée et cultivée pour elle-même, pour la joie d'apprendre et l'enrichissement qui en résulte ; notre pratique scolaire admet implicitement que cette joie et cette attente ou cette expérience de l'enrichissement interne ne sauraient être les mobiles de l'activité scolaire, laquelle ne saurait être mue que du dehors, par l'appât d'une récompense offerte à la vanité ou la crainte de la punition ou de l'échec à l'examen, dont la menace pèse sur le paresseux.

*L'école active permettra seule un enseignement moral pleinement efficace.* — Il n'existe aucune solution théorique de ces antinomies dans le cadre de notre école traditionnelle. Et force nous est bien de nous tourner, dans l'espoir d'obtenir cette solution, vers les hardis réformateurs, vers les Dewey, les Kerchensteiner, les Montessori, les Ferrière, les Claparède, qui opposent à l'école du passé, à l'école de la réceptivité et de la contrainte, l'école de l'avenir : l'école de l'activité et de la liberté.

« Ecole active » : l'expression est devenue le mot d'ordre des rénovateurs, mais ce mot d'ordre n'est rien moins que clair. Vouloir l'école active, c'est d'abord, et sans doute, proscrire l'enregistrement purement mécanique de connaissances, le travail de mémorisation pure ; c'est vouloir que toute classe, que tout travail scolaire soit *exercice*, soit déploiement d'énergie spirituelle et d'initiative créatrice, et non simple assimilation d'un savoir tout fait et dogmatiquement présenté. Mais l'école active se définit plus profondément encore par son inspiration que par sa méthode : ses tenants dénoncent et condamnent l'indifférence de la vieille école pour les intérêts spontanés de l'enfant, qu'ils veulent au contraire mettre à la base de toute l'œuvre éducative ; ils proclament avec l'un des plus lucides d'entre eux, que « le ressort de l'éducation doit être, non pas la crainte du châtiement, ni même le désir d'une récompense, mais l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter » (1).

On n'attend pas de nous, qui n'avons à toucher ici aux problèmes généraux de la pédagogie que dans leur rapport avec ceux de l'éducation morale et en fonction de celle-ci, que nous tentions d'indiquer les modifications profondes que devraient subir nos programmes et nos méthodes en vue de leur adaptation à cet idéal ; ni l'importance

(1) Claparède, *L'Éducation fonctionnelle*, pages 202-206.

toute nouvelle que prendrait, dans une école ainsi transformée, les tâches de la différenciation et de l'orientation scolaires, puisque la nécessité que chaque enfant soit développé dans le sens de ses intérêts et de ses aptitudes dominantes passerait évidemment au tout premier plan.

Du point de vue où nous sommes placé, nous ne voulons retenir que cette conclusion : tous les progrès que fera notre système pédagogique en se rapprochant de cet idéal bénéficieront à la cause de l'éducation morale, autant, sinon plus qu'à la cause de l'éducation intellectuelle elle-même : tout ce que « l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter », tout ce que la joie au travail pourront gagner sur la contrainte intellectuelle et disciplinaire atténuera le divorce entre une morale théorique, qui exalte la spiritualité, et une pratique scolaire qui l'asservit, et frayera le chemin à l'harmonieuse réconciliation de cette théorie et de cette pratique.

C'est dans la même voie que nous apercevons la solution de l'autre conflit que nous avons relevé : du conflit entre l'exaltation théorique de la socialité et de la coopération, et l'appel adressé par notre pratique scolaire à des mobiles presque exclusivement égoïstes de vanité ou de crainte. L'école traditionnelle est en même temps que l'école de la contrainte et des stimulants artificiels, l'école du travail individuel et de l'ambition égoïste. L'école active sera, en même temps que l'école de l'initiative mentale, fondée sur l'intérêt spontané, l'école du travail fraternellement coopératif, de la recherche joyeuse conduite en commun ; une « embryonic community life », dit John Dewey. Je défie que l'on puisse trouver une autre base à la formation et au développement du sens pratique de la communauté que la pratique même de la communauté dans la collectivité scolaire.

Sur la base de l'expérience morale ainsi acquise, d'une expérience immanente à la vie scolaire toute entière, la dernière classe de nos lycées et collèges serait enfin mise en mesure d'aborder avec fruit les problèmes de l'éclaircissement et de la systématisation théoriques de la vie morale. Faut-il dire, après ce qui précède, que nous concevions cet éclaircissement et cette systématisation sous de tout autres formes que sous celle, traditionnelle et aujourd'hui encore dominante, de l'enseignement dogmatique, du « cours magistral » ? Ici plus que partout ailleurs, le travail coopératif, la recherche active en commun : c'est-à-dire la lecture de quelques grands moralistes, l'analyse de leurs thèses par les élèves eux-mêmes, la discussion de ces thèses, leur confronta-

tion avec les résultats de l'expérience acquise en commun : tels pourraient être les thèmes et les méthodes d'une réflexion sur les problèmes généraux de la conduite, à laquelle nous paraîtrait pouvoir appartenir une valeur d'action infiniment supérieure à celle que peut comporter l'enregistrement plus ou moins somnolent d'un monologue professoral.

*La classe de Philosophie et la formation civique.* — Alors aussi, et dans le même esprit, avec les mêmes méthodes, sous le bénéfice de la même préparation lointaine, où nos élèves auraient puisé le sens de l'initiative et de la responsabilité, le goût du travail pour le travail et non pour la récompense, l'esprit d'entraide et de dévouement à la collectivité, pourraient être abordés ces réalités de la vie contemporaine, auxquelles l'école ne peut, ne veut, ni ne doit, sous peine de faillite, se fermer.

Il y aurait peu à ajouter sur ce point aux derniers programmes de notre enseignement philosophique, qui dans le domaine moral témoignent à l'évidence d'une volonté bien arrêtée de ne point s'en tenir à la discussion de quelques principes abstraits, mais de descendre, à la lumière de ces principes, dans l'examen des problèmes, même les plus délicats ou les plus brûlants, que pose la vie moderne : vie domestique (la crise de la natalité), vie économique (la question sociale), vie politique (l'organisation des relations internationales, le problème colonial).

Il y aurait peu à ajouter, mais il y aurait beaucoup à retrancher. Notre programme philosophique, comme nombre d'autres, a accueilli le nouveau sans se débarrasser de l'ancien. Il n'a rien voulu sacrifier (comme si la volonté de tout sauver, de tout gagner n'était pas le moyen assuré de tout perdre). N'est-il pas évident cependant qu'il faut renoncer à former en un an une tête métaphysique, un psychologue, un logicien, et par surcroît un citoyen ?

Nous demandons que notre enseignement philosophique se save en sacrifiant sa tradition la plus vétuste à ceux de ces éléments qui répondent aux intérêts les plus généraux et les plus vivants chez la grande majorité de nos élèves. Laissons la métaphysique aux Facultés ! Ne laissons pas davantage envahir nos études philosophiques par la psychologie, entendue et traitée à la manière d'une science positive. Je disais plus haut qu'elles doivent être une réflexion synthétique sur l'homme et sur les œuvres de son esprit. Cette réflexion devrait trouver son couronnement dans la préparation du citoyen de demain : elle devrait faire le pont entre la vie dans les petites communautés scolaires, qu'elle résumerait, et l'entrée dans la grande

communauté de la vie nationale. Demain, notre bachelier pourra oublier la philosophie de l'école : il n'aura plus que faire de PLATON et d'ARISTOTE ; en quoi pourrait-il lui être nécessaire, s'il n'est pas destiné à devenir professeur de philosophie, de se rappeler les définitions du nominalisme, du réalisme et du conceptualisme ? Mais il aura à faire face à ses responsabilités d'homme et de citoyen, et telle est la pensée qui ne devrait pas nous quitter un instant, nous autres éducateurs, telle est celle qui peut et doit donner en particulier à notre enseignement philosophique sa perspective propre, sa finalité dernière, en même temps que sa gravité et sa résonnance.

Aujourd'hui nous sommes encore loin de compte. Les problèmes sur lesquels nous voudrions voir mettre l'accent sont noyés dans un programme immense, encyclopédique, invertébré. Comme ce sont eux qui paraissent exiger pour l'examen le minimum de connaissances précises, il est inévitable qu'ils soient souvent traités hâtivement, négligemment, en fin d'année. On constate qu'ils sont habituellement ceux sur lesquels nos candidats sont le moins informés et ont le moins réfléchi.

Faut-il dire — mais cette précision est sans doute inutile après la conception ici présentée de ce que devrait être, selon nous, l'enseignement philosophique — que cette formation civique indispensable, nous ne saurions la vouloir séparée de la *formation humaine* ?

Faut-il dire encore — mais n'est-ce pas un autre énoncé de la même thèse ? — que nous demandons dans ce domaine comme dans les autres un enseignement de réflexion critique, conforme à nos hautes traditions de libéralisme et de respect des consciences, et non l'imposition d'une doctrine officielle, d'une orthodoxie politique et sociale ?

Sans doute nous ne désespérons pas que cet enseignement, systématiquement développé, puisse travailler à produire entre jeunes Français une certaine convergence des esprits et des cœurs : car enfin, par delà les antagonismes, naturels ou artificiels, n'est-il pas certains biens communs, certaines valeurs de civilisation, comme celles que nous venons de rappeler, dont les nécessités de la lutte politique, dont les querelles de partis, masquent trop souvent l'existence et obscurcissent l'éclat, mais dans la conscience et le respect desquelles la jeunesse, généreuse et non prévenue, peut être mise à même de communier ?

Ceci, il faut le dire en toute netteté, à une condition : c'est qu'on ne prétende pas faire passer sous le couvert de ces valeurs nationales de civilisation la justification, l'apologie de telle ou telle forme politique

ou sociale, qui elle, au lieu d'appartenir à ces biens communs et permanents, n'appartiendrait qu'à l'ordre des choses périssables et des « catégories historiques ».

Dans l'esprit général de l'école active, ces valeurs communes ne devront pas être imposées, mais découvertes. A plus forte raison, l'examen des problèmes et des controverses que soulèvent ces choses périssables devra-t-il être conduit, par opposition à tout dogmatisme, dans l'esprit d'une libre information et d'une libre discussion.

Nous avons tenté par exemple de développer ailleurs (1) les méthodes actives, exclusives de toute thèse imposée, par lesquelles nos jeunes gens pourraient s'initier à l'intelligence de la question sociale, par la lecture, l'analyse, la confrontation des arguments que présentent respectivement les conservateurs de l'ordre social existant et les constructeurs de cités nouvelles.

Le même travail critique — pour ne retenir que deux points essentiels — devrait être conduit par les mêmes méthodes sur les problèmes que soulèvent les tentatives récentes pour organiser la vie internationale, sur la S. D. N., sur sa structure, sur son idéologie, sur ses possibilités pratiques.

Il ne serait ni possible ni désirable qu'une telle enquête conduisît tous les jeunes esprits qui y participeraient au même point, les menât tous aux mêmes conclusions. L'école d'une démocratie n'a pas à former des conservateurs sociaux ou des socialistes, des partisans de la politique de « sécurité collective » ou de la politique d'alliances. Elle a à former des citoyens éclairés, avertis des problèmes de leur temps, des citoyens dont les convictions politiques et sociales ne reposent ni sur l'ignorance ni sur le parti-pris, des citoyens capables enfin de justifier leur choix en raison. Sa tâche propre est de développer chez les jeunes générations l'intelligence politique et sociale, de telle manière que sur chacun des problèmes cruciaux il soit donné à chacune des thèses antagonistes de s'affirmer demain à un niveau spirituel supérieur à son niveau présent, lequel implique la plupart du temps méconnaissance grossière, déformation injurieuse des raisons de l'adversaire. A cette condition, l'école peut favoriser une évolution saine et pacifique des rapports humains.

Entre la formule du catéchisme politique et social qui est celle des Etats autoritaires et « totalitaires » et l'abstention presque absolue qui a été jusqu'ici de règle en ces matières dans les pays de civilisation libérale

(1) L'Instruction civique à l'école active. Communication au Congrès d'éducation nouvelle de Nice. Pour l'Ère Nouvelle, n° de novembre 1932.

et démocratique, nous avons à découvrir la formule d'une formation civique positive conciliable avec un respect religieux de l'enfant et de la liberté de ses choix futurs. Nous voulons, nous aussi, que l'école s'applique à former des bons Français. Mais un bon Français, n'est-ce pas d'abord un esprit libre ?

Je conclus :

1° A la nécessité que notre enseignement philosophique, s'il veut être une préparation à la vie et à ses devoirs, se penche toujours davantage sur la vie, et reconnaisse toujours davantage pour sa fin propre une initiation aux valeurs et aux problèmes de la cité, préparée par une réflexion synthétique sur les valeurs généralement humaines de la science et de l'art ;

2° A la possibilité de l'orienter dès maintenant dans ce sens, dans toute la mesure que permettent des programmes plus inspirés, jusqu'ici, par les traditions propres au monde des philosophes que par les besoins de la vie moderne et, singulièrement, par les exigences morales et éducatives d'une démocratie ;

3° A la solidarité de la réforme des études philosophiques et de la réforme scolaire prise dans son ensemble, celle-ci devant avoir pour objet de substituer le plus possible le ressort naturel de l'intérêt pour le travail aux ressorts artificiels d'une émulation factice, les méthodes actives aux méthodes dogmatiques, le travail coopératif au travail égoïste, et étant appelée par là même à fournir les bases d'une éducation morale et politique positive.

## II

### Sanctions-Notations

*Communication de M. Ginat, Professeur au Lycée du Havre, au Congrès du Havre (avril 1936)*

Il ne sera question dans cette note ni des sanctions disciplinaires (récompenses, punitions), ni des sanctions sociales de l'enseignement (diplômes, résultats d'examens), mais des sanctions immédiates du travail des élèves, des appréciations et des notes.

Sans doute ces divers problèmes sont-ils liés. Le problème général de la notation en englobe d'autres et touche à tout le système universitaire. Nous l'envisagerons d'abord pour ce qu'il est actuellement, en fonction ensuite de ce qu'il devrait être.

Les systèmes de notation actuellement employés sont trop connus pour qu'il soit utile d'y insister. Rappelons simplement les appréciations larges (T. B., B., etc...), les notes chiffrées sur 10 ou sur 20, voire sur 100 et examinons de suite les difficultés qui se présentent, dans l'usage de ces notations, du côté des professeurs, des parents et des élèves.

Les professeurs ont une tendance très nette à abuser de la sensibilité de la notation chiffrée. Nombreux sont ceux qui cotent par demi-point ou quart de point. Ils sont conduits assez naturellement à cette exagération par la nécessité de classer les élèves. Ils croient apprécier les divers exercices, relativement les uns aux autres et ne se rendent pas compte que cela ne justifie aucunement une pareille précision dans la notation. Ils parviennent encore aux fractions de points

en totalisant des résultats notés largement. S'agit-il dans un même exercice d'une question de cours et d'un problème, la première cotée 5/10, le second 6/10, la moyenne 5,5 se présente sous une forme exagérément précise. Passe encore pour ce demi-point, mais il est inadmissible que certaines écoles éprouvent encore le besoin de noter leurs élèves en centièmes de points (moyennes de tous les exercices d'un trimestre ou moyennes de tous les résultats d'un examen). Il faudrait tout de même admettre qu'on ne fait pas une expérience précise avec la moyenne de dix expériences grossières.

Les échelles de notation sur 10 ou sur 20 sont incommodes. Les notes des exercices faibles se tassent aux environs de 0 sans discrimination possible. Il y a pourtant des degrés dans la nullité. Les notes se groupent plus mal encore à l'autre extrémité de l'échelle. La note 20 peut-elle être attribuée à un élève ou réservée à l'inaccessible perfection ? Les scientifiques cotent ainsi de 0 à 18 ou de 0 à 20 ; les littéraires, plus soucieux de marquer l'imperfection humaine, cotent de 5 à 14, voire de 8 à 12. Le plus grave est bien cette incohérence dans l'emploi par les divers professeurs d'une même échelle. De temps à autre, cette incohérence se révèle de façon patente, mais grotesque. C'est un texte de Cicéron, coté en thème latin, au-dessous de la moyenne. C'est une

copie d'un candidat au baccalauréat cotée 4 par l'un, 16 par l'autre, etc. En général, un correcteur livré à lui-même tâtonne ; deux correcteurs ne s'entendent pas au sujet d'un même travail.

On peut maintenant reprocher aux parents d'attribuer une importance exagérée à ces pauvres notes, considérées comme un jugement mathématique infaillible, participant de la mystique des chiffres. En un mot, les parents croient volontiers à la valeur absolue de la note. Il ne se rendent pas compte de son caractère relatif. La note s'applique pourtant à un exercice particulier (composition) : elle exprime un jugement de valeur instantanée et non de valeur moyenne, lorsqu'elle l'exprime correctement. Je signale à ce propos l'usage, très critique, de baisser les notes de travail en fonction de la mauvaise tenue ou de la mauvaise conduite des élèves.

Il faut signaler aussi le méfait de l'arrivisme des parents. La note représente à leurs yeux une consécration sociale du mérite mais aussi le droit d'accès à l'élite. Ils y croient et ils y tiennent.

Est-il étonnant, dans ces conditions, que les enfants tiennent, eux aussi à leurs notes ? Est-ce à dire qu'ils en aperçoivent le caractère aléatoire ? Je ne le crois pas : il faut les en convaincre et cela n'est pas toujours très facile. En tout cas, s'ils l'aperçoivent, ils n'en peuvent tenir compte, poussés qu'ils sont par leurs parents et leurs camarades. Ils en arrivent à ne tenir plus qu'aux notes. La note du devoir et surtout de la composition est la fin dernière de toute leur activité. Combien de fois avons-nous observé nos élèves se précipiter sur la note lorsque nous leurs rendons un exercice, mais n'éprouver aucune hâte à lire les observations que nous avons inscrites en marge de leur copie, pour leur évident perfectionnement ? Pour les élèves, la fin importe, non les moyens. Collaboration, copie sur les camarades, agitation fébrile en vue de quêter une réponse, un résultat ; tous ces procédés malhonnêtes sont de mise. Et cela crée l'atmosphère des classes où les élèves ne songent qu'à « souffler » et à « tuyaouter ». Cette manie des notes engendre insincérité, malhonnêteté, arrivisme, système D, etc. Il est très difficile de faire entendre à des élèves qui se garderaient de voler un centime, que copier une composition est une opération bien autrement frauduleuse. Cela engendre une morale scolaire différente de la morale sociale. Mais voilà qui est au moins aussi grave. Les élèves sont décontenancés lorsqu'on supprime les notes. Plus de notes, plus de travail en général. Ils en arrivent à être incapables de travail désintéressé. Je laisse à penser ce que devient

dans ces conditions le culte des vraies valeurs !

Et maintenant examinons en soi le problème des notations. C'est un cas particulier du problème de la mesure. Or ce problème est complexe, même en physique. S'agit-il de la mesure d'une longueur ? Croit-on l'atteindre par une seule mesure ? Cette longueur peut être plus ou moins bien définie. La mesure peut être faite au moyen de règles graduées diverses, par des expérimentateurs différents ; en sorte qu'à chaque mesure correspondra un résultat particulier, mais différent des autres résultats. Si l'on groupe ces résultats, les tas admettra un milieu, et les mesures une moyenne. Nous pourrions déterminer une précision de groupement des mesures autour de la moyenne et constater qu'à cette approximation, toutes les mesures s'identifient avec leur moyenne. Pourquoi cette dispersion dans les résultats particuliers ? C'est l'effet des nombreux facteurs (variables) qui interviennent dans l'opération de la mesure. Tout d'abord, les facteurs relatifs à la longueur à mesurer, ceux qui concernent les règles utilisées, ceux enfin qui proviennent des expérimentateurs, de leur état de santé, de leur âge, de l'état de leur vue, etc. Ces variables sont en grand nombre. Par surcroît on les connaît mal. Une seule technique possible dans ces conditions : l'application intelligente des lois de la statistique. On cherchera à diversifier les procédés de mesure et les expérimentateurs de manière à multiplier les résultats, dont on évaluera une valeur moyenne, d'autant plus précise que les résultats seront mieux groupés.

Transposons ce problème dans le domaine des notations pédagogiques. On se propose évidemment d'apprécier, au travers de l'exercice particulier, les qualités ou les défauts fondamentaux de l'élève. Il s'agit de tester ses facultés, ses possibilités de culture, d'action, etc... L'objet de la mesure est déjà singulièrement fuyant. Nous avons bien le droit d'affirmer que cette mesure est fort mal définie. Si nous remarquons que de très nombreux facteurs y interviennent, nous pouvons ajouter que la mesure sera très imprécise. Comprend-on maintenant : 1° qu'une précision exagérée dans l'expression des notes soit inutile, voire dangereuse en ce sens qu'elle est scientifiquement malhonnête ; 2° que soit indispensable un groupement des notes, pour en tirer une moyenne ; 3° que soit indiquée une expression approchée de cette moyenne, elle-même peu précise.

Il faut donc de nombreuses notes relativement à des exercices très divers : questions de cours, problèmes, exercices d'imagination, de construction, tests de tous or-

dres, etc... Mais à quelle comptabilité vont s'astreindre les malheureux professeurs ? Fort heureusement il n'en est rien. Il est très aisé de relever ces notes sur un graphique où l'intégration en une moyenne se fait d'elle-même. A la vérité plusieurs graphiques sont indispensables, un par spécialité pour l'enseignement du second degré. Ainsi se trouvent multipliés les procédés de mesure et les expérimentateurs. Il serait souhaitable que ces graphiques soient tenus par les élèves, sous le contrôle des professeurs. Est-il meilleur moyen de dériver en exercice éducatif un travail fastidieux de contrôle ? Ces graphiques seraient rassemblés en un livret, tenu en tout temps à la disposition des familles. Finie cette comptabilité éternelle et vaine des notes de quinzaine ! Finie aussi cette tendance à l'appréciation d'un résultat isolé en guise de moyenne ! Pourquoi, d'ailleurs, ce livret ne serait-il pas présenté aux examens ? Tous ces graphiques, conservés de la Sixième à la Philosophie, ne fourniraient-ils pas la plus véridique et la plus vivante image de la scolarité ?

Mais ces graphiques ne sont-ils pas un peu encombrants ? Ce sont peut-être là l'opinion de gens qui n'en ont jamais usés. A la pratique, ce dispositif se révèle d'une grande commodité. Il suffira, pour s'en rendre compte de jeter un coup d'œil sur les graphiques de notes et sur la collection de graphiques classés dans un classeur à fiches étiquetées, exposé au Congrès.

Reste la question des notes elles-mêmes. L'amélioration des échelles de notation conduirait peut-être à une modification radicale de nos habitudes ; mais qu'importe. On prétend tester un complexe psychologique au moyen de la valeur d'un travail. Ne serait-ce pas saisir une part plus importante de ce complexe que de tenir compte du temps mis par l'élève pour élaborer son exercice ? C'est d'ailleurs l'usage en sténographie ou en dactylographie où le facteur temps joue un rôle particulièrement important. C'est à la réflexion le cas de tous nos exercices, même limités quant à leur durée. Cette limitation est en effet plus apparente que réelle. S'agit-il d'une composition : certains élèves ont terminé une demi-heure avant la clôture de l'exercice ; d'autres en prolongeraient volontiers la durée d'une demi-heure. Pratiquement, un certain battement est toléré, en sorte que le facteur-temps, si arbitrairement éliminé de la compétition, s'y réintroduit naturellement. Inutile d'insister sur la nécessité de tenir compte du temps dans les tests, exercices où la rapidité de l'exécution doit normalement jouer un grand rôle. Mais comment tenir compte de cette variable-temps ? Affecter sur 20, quinze points au

travail par exemple, réserver les cinq autres au temps ? Médiocre solution ; actuelle pourtant ! Mieux vaudrait employer le système suivant de notation : former une fraction, en cotant le travail au numérateur, le temps au dénominateur. On peut, en effet, poser en principe qu'un élève est d'autant mieux doué qu'il est capable de mieux exécuter un travail en un temps plus court. Le mérite de l'élève est donc proportionnel directement à la valeur de son travail, inversement au temps employé. Il en résulte une note chiffrée étrange au premier abord parce que nous ne sommes pas habitués à ces échelles de mesure. Je me bornerai à faire remarquer que cette échelle de notation n'est pas nouvelle en physique ; elle correspond même aux échelles de mesure les plus évoluées, les plus rationnelles, dont le type est l'échelle des sons. Celles des températures et des vitesses sont comparables en leur inconvénient aux échelles habituelles de notation.

Mais voici qui paraît plus pratiquement important. La perfection est exprimée dans les anciennes échelles par le chiffre maximum mais accessible. Il en résulte tout d'abord, comme nous l'avons vu, un flottement considérable dans la façon de concevoir la limite accessible. Un vieux professeur avait accoutumé de dire : « 20, c'est pour Dieu le père, 19 c'est pour moi, et 18 ce sera pour vous si vous faites aussi bien que moi. » Cette boutade posait et résolvait un problème. En effet, le maître, tout supérieur qu'il soit à ses élèves, n'en a pas moins une valeur propre. Admettons qu'il ait dans sa classe un excellent élève. Il ne se distingue de cet élève que par la rapidité avec laquelle il résoudra les questions proposées. Posons qu'ils les résolvent plus rapidement, ce qui n'est pas toujours évident. Il n'en est pas moins vrai que cette rapidité doit varier d'un maître à l'autre. Tout cela est inexplicable, sans incohérence, avec l'ancienne notation. Au contraire, la nouvelle s'accommode fort bien à tous ces cas limites. Un esprit infiniment subtil et rapide résoudrait parfaitement et instantanément le travail proposé. Il lui serait attribué une note infinie. La perfection n'est pas de ce monde, mais l'infini pas davantage. Un esprit d'une lenteur infinie, de même qu'un esprit parfaitement ignorant aboutiraient tout ensemble à une note nulle. Mais cette note nulle ne serait atteinte que lentement comme un point asymptotique, avec toutes latitudes pour apprécier et noter les lenteurs et les insuffisances graduées des élèves. Les divers maîtres seraient notés tout comme les élèves dans ce système. Souhaitons qu'ils arrivent toujours en tête. Au reste personne ne les noterait et ce serait plus sûr. Il résulte également de l'emploi de cette no-

tation une grande facilité pour le classement des élèves. Les *ex-æquo* sont nombreux avec l'ancienne et cela constitue une gêne administrative ; ils deviennent rares avec la nouvelle, sans pour cela contraindre à une ridicule précision.

De graves objections ont été élevées pourtant contre ce système. Pourquoi attribuer au facteur temps une telle importance ? Le temps n'intervient-il pas beaucoup plus en sténographie qu'en composition française ? D'autre part, ne conviendrait-il pas de réagir contre la hâte et les insuffisances de l'époque moderne en n'attribuant pas au temps une telle influence ? Séparer le temps des autres variables qui conditionnent le jugement pédagogique paraît en outre scientifiquement contestable.

Et ceci nous amène à une autre notation, en usage en Amérique, notation précisée en France par A. DELMAS et M. BOLL, qui évite le défaut de la précédente, mais en retient la grande qualité de ne pas assigner de limites ni à la perfection ni à la nullité. Elle s'accommode d'un jugement grossier, comme l'est le contrôle psychologique lui-même. Une note moyenne s'exprime par 0, les degrés supérieurs par +1, +2, +... les degrés inférieurs par -1, -2, -... On en revient à peu près, si l'on se contente d'un petit nombre de notations à l'ancienne échelle (mal, médiocre, bien), mais avec beaucoup plus de commodité. Qu'on ne se méprenne pas sur l'emploi des chiffres qui n'apporte ici aucune précision supplémentaire. Il faut y voir simplement la possibilité de tracer des graphiques, de saisir une évolution, de juger d'un ensemble scolaire.

Peut-être le classement des élèves n'y gagne-t-il pas en commodité, à l'inverse de la précédente notation ?

Mais ceci nous ramène à la question de l'opportunité des compétitions scolaires. Elles ne sont guère souhaitables. Mieux vaudrait les supprimer. Grande peut être la tendance, en Education nouvelle, à faire subir le même sort aux notes de toutes sortes. Après le mal que nous en avons dit, est-il bien nécessaire

de conserver ces notes à fâcheuses conséquences. Il y a en fait un mal plus grave encore dans l'Enseignement, c'est celui des examens ; mal pédagogique (il entraîne le bachotage et conditionne tout notre enseignement en l'assujettissant aux vieilles routines), mal social (c'est encore une source d'insincérité, de malhonnêteté et d'insuffisances de toutes sortes). En fait, les notes conduisent, dans notre système actuel, aux examens et les examens utilisent les notes. Il faut donc tendre à supprimer d'abord les examens. Mais il faut conserver un critère rapide de sélection. Des moyennes de notes peuvent seules y aboutir, en ce sens qu'elles représentent ou doivent représenter une synthèse des facultés et des possibilités des élèves. Mais il n'y faut pas de moyennes figées en un chiffre unique, comme nous le pratiquons à notre grand regret, dans les livrets scolaires du baccalauréat. Il faut une moyenne géométrique, sous la forme d'un tas de points sur un graphique, ou d'une courbe. C'est introduire le dynamisme de la vie dans ce problème de la sélection. C'est réintroduire en quelque sorte la variable-temps en tenant compte de l'évolution, si importante chez les enfants, et en définitive de la possibilité de progrès.

Une conclusion pratiquement et immédiatement réalisable peut être tirée de cette rapide étude.

Nous n'obtiendrons pas de sitôt la suppression des examens. Nous pouvons en réclamer un meilleur aménagement. Au lieu d'une maigre collection d'épreuves et d'un examinateur par épreuve, demandons pour les examens :

1. La multiplication des épreuves ;
2. La multiplication de leur correction (la doubler au moins) ;
3. L'intervention large et efficace des moyennes géométriques de toutes les notes de l'année, amodiées dans le sens d'une précision moins illusoire.

La sélection serait scientifiquement plus correcte, socialement moins injuste, pédagogiquement efficace.

---

## Nouvelles Diverses

---

### Les périodiques pour la Jeunesse

B. I. E. — Genève, 1936, 116 pp., frs s., 3.

Cette publication est le résultat d'une enquête entreprise par le Bureau International d'Education

auprès des spécialistes de la littérature infantine de divers pays ; elle complète les ouvrages consacrés par le Bureau aux livres pour la jeunesse (*Collaboration internationale et littérature infantine. La Coordination dans le domaine de la littérature infantine*, etc.). Les principaux problè-

mes touchant aux périodiques destinés aux enfants sont traités dans la présente étude. Le lecteur apprendra, par exemple, ce que devrait être, à l'avis des spécialistes, le contenu et la présentation du périodique idéal. Il trouvera un chapitre sur le genre très contesté des journaux écrits par les enfants, un autres sur les recherches qui pourraient être entreprises dans le domaine des périodiques pour la jeunesse, et il découvrira, à quelles méthodes certains journaux doivent leur succès. De nombreuses citations de la presse pédagogique étayant les arguments présentés dans cette étude.

Dans la bibliographie annotée, qui fait suite au rapport élaboré par Mlle Blanche Weber, 23

pays sont représentés par un choix de journaux signalés au Bureau international d'Éducation. L'examen des publications citées dans la rubrique des journaux écrits par les enfants permettra à chacun de se faire une opinion sur ce genre très spécial de périodiques. Enfin, une dernière rubrique indique les études parues sur les journaux destinés aux enfants.

Cette publication, qui fait pénétrer le lecteur très avant dans un domaine peu exploré de la littérature enfantine rendra de grands services aux rédacteurs de périodiques, aux maîtres de tous les degrés de l'enseignement, aux bibliothécaires et aux parents.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

J.-R. SCHMID, Docteur en philosophie. **Le Maître-Camarade et la Pédagogie libertaire**, étude historique et critique (Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J.-J. Rousseau, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 15,5 x 22,5, de 235 pp., francs suisses : 6 ; francs français : 30).

L'Allemagne d'avant la dictature a fourni une pléthore d'ouvrages sur l'École active. Il me souvient qu'en 1911, voulant établir la bibliographie de mon petit livre sur l'École active (on disait alors : « école du travail »), je n'avais pas relevé moins de huit cents titres... Il est vrai qu'en 1929, quand j'ai voulu constater de visu les résultats de cet effort, j'ai trouvé, à Berlin, trois classes dont une seule bonne ; à Jéna : une. Et c'est tout. La montagne avait accouché d'une souris. En français, par contre, presque pas de livres — ou, ce qui revient au même, des livres rédigés par des étrangers : Ellen Key, Fritz Grunder. — Seul l'Institut J.-J. Rousseau faisait alors exception. Ses professeurs : Ed. Claparède, P. Bovet, J. Piaget, Ad. Ferrière, etc., ont été, dès l'origine, les pionniers de l'éducation nouvelle — tout au moins dans leurs livres ; — le soussigné seul a pratiqué (dès 1900 chez Lietz, en 1902 à Glarisegg, dès 1913 à l'École-Foyer des Ménéades ; puis, en 1920, à Bex, et dès 1933, au Home chez Nous, à La Clochette-sur-Lausanne).

Dès 1921 — premier Congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle à Calais — et 1922 : création de la revue : *Pour l'Ère Nouvelle*, le mouvement a gagné les pays de langue française. Parmi les précurseurs, Robin, de Cempuis, était mort, mais le Dr. O. Decroly qui avait créé son école de normaux en 1909 et présidé en 1911 le premier Congrès de pédagogie à Bruxelles, s'est tôt rallié à notre mouvement.

Ce mouvement, on a pu le croire mal en point — ou, tout au moins, mis en sourdine,

— depuis l'avènement des dictatures, de droite ou de gauche. Il n'en est rien. Voici que paraît un livre tout neuf — une thèse de doctorat de Genève — qui ressemble comme un frère jumeau à « L'autonomie des écoliers », à « L'École active » et à « La Liberté de l'Enfant à l'École active ». Problème central : autorité ou liberté ? Ce fut, on s'en souvient, le sujet de notre congrès de Locarno, en 1927. Et nous avions conclu : non pas liberté-anarchie, mais « libération » de l'esprit de l'enfant. Ici, le problème est envisagé sous l'angle de l'adulte : « maître-magister » qui s'impose ou « maître-camarade » qui propose simplement son concours ?

Ce livre paraît avoir été conçu, — sinon écrit, — en deux époques bien distinctes. Il semble qu'au début, l'auteur, un jeune, ait été pris d'un enthousiasme spontané pour l'idée du « maître-camarade ». Tout au long de la partie historique du livre, sous l'objectivité qu'il s'impose, il dissimule mal ses sympathies et va jusqu'à critiquer un peu vertement ce qu'il appelle le « conservatisme » des pionniers de l'Éducation nouvelle. Hé oui ! notre esprit rétrograde, qui l'eût cru ? Ainsin, nous aurions prêché, sans les pratiquer, les avantages de la liberté et ceux de l'intérêt, à l'exclusion de toute notion de l'effort. Pourtant, la différenciation et la concentration par l'effort n'ont-elles pas toujours constitué la base de notre doctrine (pour employer un mot vieilli et trop rigide) ? Dans le sous-titre de « L'Autonomie des Écoliers » : formation des citoyens de la nation et de l'humanité, nous révélerions, selon J.-R. Schmid, une arrière-pensée, celle d'un but *extrinsèque*...

Bref, dans cette partie historique, « le libertaire » semble s'annoncer et je fourbisais, en marge, mes armes. Ceci d'autant plus que les auteurs étudiés ensuite — après le self-government, l'École active et les Écoles nouvelles à la campagne eussent reçu leur « paquet » — Ellen Key, Gurlitt, Wycken, passent pour très libertaires et que l'étude des communautés scolaires de Hambourg (à défaut des écoles expérimentales et autres de l'U.R.S.S. de 1917 à 1922,

que l'auteur ignore) semblait devoir nous conduire au panégyrique du libéralisme...

Point ! Très habilement, l'auteur nous ménageait une surprise ; il avait caché son jeu. — Ou bien, en cours de route, a-t-il évolué et tourné casaque ? On se le demande. Quoi qu'il en soit, le voici qui constate l'échec des tentatives libertaires. Il en cherche la cause, ou les causes. Pourquoi l'anarchie des enfants ? Parce que le type psychologique de cet âge demande, réclame, exige un père, un chef, un guide, un être à respecter, à suivre. Parce que les maîtres-camarades n'ont ni su, ni voulu être ces chefs. Pourquoi ? Par fixation infantile, par arrêt de développement. L'analyse qu'on donne de l'anarchiste libertaire permanent est excellente. C'est un révolté infantile.

Le mot « éducation » lui-même vient de *educere* et implique la sortie d'un état, l'orientation vers un autre état jugé supérieur. Et si respect implique amour réciproque, l'amour ne doit pas dégénérer chez l'enfant en une « fixation à l'adulte ». L'adulte doit savoir *libérer* l'enfant. Il doit — et ceci, ce sont les derniers mots du livre, mots auxquels nous souscrivons pleinement — être l'ami du « meilleur moi » de l'enfant.

Des deux parties de cet ouvrage éloquent et riche par sa documentation germanique — l'auteur est Suisse allemand et dédie son livre à M. et Mme Willy Schohaus, — la première, historique, est beaucoup plus étendue que la seconde, critique. Et cet écueil, en un sens. Je reconnais pourtant que le monde d'idées évoqué par le dernier mot de l'ouvrage donnerait lieu à un autre ouvrage copieux. L'auteur du « Maître-Camarade » l'écrira-t-il ? Comment se conduira, à l'école, le maître qui veut être l'ami aimant du « meilleur moi » de ses élèves ?...

Répondons pour lui : il devra être le psychologue clairvoyant qui aperçoit : a) l'axe central réel de l'enfant, son élan vital corporel et spirituel : concentration et unité dynamique de son être ; b) les instincts, tendances, intérêts profonds et aptitudes, — tous, eux aussi, réels et concrets, — qui vivent en lui et qui, marqués de différenciation, devront être cultivés et enrichis en fonction de son être total. D'où, culture de l'immanence : l'enfant doit pouvoir se « centrer » sur la base de son individualité complexe ; — et culture de la transcendance : l'enfant doit pouvoir s'élever et s'unifier en une « personne » (pour employer le mot cher à Emmanuel Mounier, Denis de Rougemont et autres jeunes groupés autour de la revue *Esprit*).

En outre, le maître nouveau doit connaître ce double processus : attirer l'enfant puis le libérer ; l'attirer vers ce qu'il y a de meilleur en lui, maître, donc vers son propre « meilleur moi », pour employer le mot de M. J.-R. Schmid ; puis transférer, au sens psychanalytique du terme, ce respect, cet attachement, s'il y a lieu : cet amour, vers un objet plus haut — les esprits religieux diront : vers un Être plus haut. — Passage du relatif imparfait vers un absolu ; contact de l'âme individuelle avec cet Absolu : en cela réside l'essence de toute éducation religieuse ; disons mieux : de toute éducation. Tout cela

tourne autour du concept : « centrer » l'enfant ; et, préalablement, « centrer » l'adulte, le maître. C'est là ce que j'ai essayé de développer dans « L'École sur Mesure, à la mesure du maître » et dans « Le Progrès spirituel » — traduit en allemand sous ce titre : « Der Primat des Geistes ». — M. J.-R. Schmid, semble ne pas connaître ces livres. Il y eût trouvé la synthèse qu'il cherche, le côté positif et constructif du « Maître-Camarade » clairvoyant.

Ad. F.

♦♦

Robert DOTTRENS, *Le Progrès à l'École : Sélection des élèves ou changement des méthodes ?* (Collection d'Actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 13 x 19 de 187 pp., fr. s. 3,50).

M. Robert Dottrens, directeur d'Écoles à Genève, et Président du Conseil de l'Institut J.-J. Rousseau, est un ouvrier infatigable de l'Éducation nouvelle. Théoricien et praticien, il occupe une position enviable. Il n'est ni le théoricien tenu par ses fonctions universitaires à l'écart de la vie multiforme de l'enfance ; ni le praticien lié à une tâche limitée et obligé — trop souvent — à s'astreindre à des programmes et méthodes officiels qui ne répondent ni à la science, ni à son tempérament, ni à la nature et au rythme des élèves qu'il a autour de lui. Certes M. Dottrens, dans les écoles qu'il dirige, doit faire appliquer les méthodes de l'État ; mais ces méthodes, à Genève, sont infiniment souples et modernisées, et, à l'École expérimentale du Mail, on peut faire en somme ce que l'on veut, pourvu que les élèves témoignent d'année en année, de progrès réels. Peut-être bien exagéré-je ; « ce que l'on veut » — et « infiniment » — ces termes marquent une orientation plutôt qu'une réalité. N'importe : le champ de travail, concret et réel, de M. Dottrens est privilégié. C'est là, aux yeux de la science théorique et de la pratique future, une double responsabilité. Privilège oblige !

Le but auquel s'est attaché M. Dottrens est celui-ci : indiquer la technique la meilleure pour « le travail individualisé ». Ceci est le titre d'un second ouvrage qui paraîtra plus tard. L'ouvrage actuel en est en quelque sorte l'introduction générale. « Nous montrons les deux voies principales qu'a suivies la réforme de l'éducation populaire : recherche d'une meilleure organisation scolaire en vue d'un rendement accru ; mise au point de méthodes nouvelles mieux adaptées que les anciennes à la conception que nous avons de l'enfance et aux conditions actuelles du travail de l'instituteur. » — Méthodes nouvelles. Par où il faut entendre, non pas la négation de l'influence de l'adulte (abstention), ni des exigences qui seraient excessives pour les quatre-vingt-dix-neuf pour cent des éducateurs, mais la « libération » du maître (le mot est de moi) afin qu'il puisse se donner plus pleinement à ses devoirs de maître, de psychologue individualisateur, de chef moral, de guide. Ceci selon le mot de Pestalozzi, qui souhaitait voir, sur le terrain de l'instruction, le maître « outil mécanique d'une méthode dont

les résultats jailliraient naturellement de sa forme, indépendamment de celui qui la manie » ; — ou, selon l'idée de Henri Bouchet : « Une bonne méthode est un instrument qui doit « rendre » avec n'importe quel maître et sans exiger de lui beaucoup de travail ni de souci : le principal acteur doit être et rester l'élève lui-même. Si une méthode a besoin, pour être efficace, d'un bon professeur, elle ne vaut rien. » Formule un peu trop absolue, convenons-en. Ce reproche, exiger un maître trop parfait, est celui que M. Dottrens adresse à Mme Boschetti-Alberti à Agno. Pourquoi, répondrons-nous, limiter l'action excellente de certains maîtres qui peuvent faire mieux que ce que prescrivent les programmes officiels ?

Cela dit, voyons le contenu de ce livre. Une première partie traite des classes différenciées. Système dit de Mannheim. Classes mobiles, etc... Puis viennent les tentatives : enseignement mutuel, etc., aboutissant à l'École active. Puis encore : les méthodes qui servent le problème de plus près : O. Decroly, Berthold Otto, John Dewey, P. Petersen, R. Cousinet, pour le travail par équipes ; Mme Alexander-Deschamps, MM. Bizard et Bouchet pour le travail individuel. Bref coup d'œil sur les essais en pays de langues allemande et espagnole — où l'on oublie l'Amérique du Sud.

La deuxième partie du livre est consacrée à un examen beaucoup plus approfondi de trois méthodes : celle de Célestin Freinet ; celle de Miss Parkhurst : Plan de Dalton (où l'on ne rend pas assez justice au fait que théorie et pratique de ce Plan, jusque dans les détails les plus caractéristiques, sont dus à Mme Montessori elle-même, lors de son voyage aux Etats-Unis) ; celle de Carleton W. Washburne : système de Winnetka. M. Dottrens trouve « sévères » mes critiques au sujet de Winnetka ; pour l'époque, elles étaient justes ; elles émanaient d'informations directes, parents et élèves ; d'ailleurs Washburne a évolué, évolue encore ; M. Dottrens, citant Mlle Smits-Jénart, le dit lui-même cinq lignes plus bas (p. 176).

« Washburne, a dit Raymond Buyse, a mis en pleine lumière deux principes qui seront à la base de la pédagogie de demain : 1) il a mon-

tré qu'à une psychologie individuelle peut et doit correspondre une pédagogie différentielle ; 2) il a taylorisé l'instruction pour valoriser l'éducation. » Et M. Dottrens d'ajouter : « Il est temps que, dans notre pays, nous nous mettions à la besogne, si l'on veut, à l'exemple de Washburne, réformer les écoles de façon qu'elles préparent mieux les enfants à leur vie d'adultes : donner à chacun d'eux la nourriture intellectuelle et la formation morale les plus capables de permettre le plein épanouissement de toutes les virtualités. »

Ad. F.

\* \*

## OUVRAGE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Dr Dora SCHMID, présidente du comité de rédaction suisse pour la politique sociale, et autres auteurs. *Ein Jahr mehr Kindheit* (Zurich, Orell, Fuessli éd., 1936, vol. 17 x 24 de 86 pp., fr. s. 3. —).

Plaidoyer en faveur de l'élévation à 15 ans de l'âge minimum auquel les enfants sont admis à gagner leur vie, avec introduction corrélatrice d'une neuvième classe primaire, ceci afin de lutter contre le chômage de la jeunesse et d'assurer à un plus grand nombre une préparation plus poussée. Une foule de problèmes sont abordés, celui, entre autres, de la santé ; celui également, du préapprentissage, etc... Matériel statistique sérieux et intelligemment utilisé. Parmi les propositions, nous approuvons surtout le retard d'une année dans l'entrée à l'école. Nos programmes scolaires sont psychologiquement prématurés. Obéir à la curiosité spontanée de l'enfant conduit à reculer l'enseignement, à faire moins en quantité et davantage en qualité.

Ad. F.

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

**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 — 11bis, 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, par la culture de  
l'intelligence, par les études, Douze à quinze élèves seulement.  
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents  
de l'âge de 6 à 18 ans.

*Téléph. Blonay 53.497*

*Directeur : R. NUSSBAUM.*

## “ASEN”

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

**Jeux Audemars et Lafendel | Jeux Éducatifs Descoendres**

*de*

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

*l'Institut J.-J. Rousseau*

*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 Ragettly, 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>)

*Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante*

## BAISSE DE PRIX

*sur notre MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS, ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

### LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

**BOIS NATUREL** : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —  
Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —  
Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »

**BOIS LAQUÉ** : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. »  
Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »  
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

### LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

**BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. » —  
6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »  
Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »

**BOIS LAQUÉ** : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. »  
1 jeu de 6 anneaux, 8.50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16.  
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

### LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 7. » — Encastremets géométriques, 6 sujets, 8. »  
Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encastrees,  
40 dominos, 6. »

### LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8.50  
Les Boules décroissantes à encastrer, 14. »

### LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1<sup>re</sup> Série, La Journée de l'Enfant, 24. » — 2<sup>e</sup> Série, Les Jeux de l'Enfant, 24. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE  
pour la mère et la jardinière 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.**