

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^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

I. Documents sur la classe d'orientation.

L. VÉREL. — *Classe d'orientation* : Quelques problèmes d'ordre pratique et administratif.

J. LEFRANÇOIS. — Du massacre des Innocents à l'orientation pédagogique (Extrait de « Esprit », nov. 1937).

Nouvelles diverses.

Livres.

Table des matières 1937.

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

15^e Année.

DÉCEMBRE 1937

N° 133

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit 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 réalisée 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. G. 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. G. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mesny.
 BULGARIE : *Sobodna Vaspitanie*, 13, rue Bakchokiro, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengårdsvej, Copenhague.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Ufején*, 41, Tigris Ulica, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Centru Inimă Copiilor*, Strada Manu Santa, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Sällskapet*, Erikstbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Trojs, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 180, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUGO-SLAVIE : *Radna Škola*, Števana, Sremka, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 *
Bio-genetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Misch et Thron, 1913 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 *
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. Soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 13 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Antonomie des Ecoles, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 33 *
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1919 Fr. 5 *
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, rev. 6d., Edition H. S. M., Lausanne, 1925 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 *
L'Ecole active. Genève, Editions Forum, n° 6d., 1926 (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 collaboration des sexes, L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)

L'Aube de l'Ecole servine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 13 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon., et en allem.). Fr. 45 *
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 13 50
La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lambertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 25 *
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 13 50
La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, n° 6d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 13 50
L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 *
L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 *
Caractéologie typocémique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1933 Fr. 3 50
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire de l'Enfance Fr. 2 50
L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 *
Alimentation et Rationnements. Paris, Ed. du Trait d'Union n° 4, rue des Fêtes, 135-137, Paris, Fr. 10 *
Cultiver l'Énergie, Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs 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 : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Documents concernant les classes d'orientation

Par un arrêté en date du 22 mai 1937, il a été « institué à titre d'expérience, au cours de l'année 1937-1938, des classes d'orientation réunissant tous les élèves susceptibles « de suivre les enseignements du 2^e degré » (Art. 1).

ART. 2. — Dans cette classe il sera fait appel à la collaboration des maîtres des enseignements primaire, secondaire et technique.

Deux circulaires en date, l'une du 31 mai, l'autre du 7 juin 1937, précisent les modalités des « expériences » :

Ces classes d'expérience grouperont en octobre 1937, les enfants qui, si elles n'avaient pas été organisées, auraient été accueillis, les uns par la 6^e A ou la 6^e B, les autres par les cours préparatoires d'école primaire supérieure ou d'école pratique, ou les cours supérieurs 2^e année, en tenant lieu. Les conditions d'entrée resteront d'une part l'examen d'entrée en 6^e, d'autre part le C. E. P.

L'effectif d'une classe d'orientation ne devra pas dépasser 25 élèves.

« Les programmes des classes d'orientation sont fixés : avec le souci de permettre, d'une part, l'observation et l'épreuve de toutes les aptitudes, et, d'autre part, l'acquisition des connaissances qui sont nécessaires aux enfants pour poursuivre leurs études dans l'un ou l'autre des enseignements du second degré ».

Il y aura au maximum 6 heures de travail scolaire par jour et une demi-journée par semaine sera consacrée aux « loisirs organisés ».

Le nombre des maîtres devra être de cinq à six : un pour les disciplines littéraires, un pour les disciplines scientifiques, un professeur technique, un professeur de dessin, un professeur d'éducation physique. Ces professeurs seront pris parmi les maîtres des divers

ordres d'enseignements, l'un d'eux sera directeur des études. Le contrôle des expériences sera assuré par le chef d'établissement, l'Inspecteur d'Académie, les Inspecteurs généraux. Un stage de préparation pour les maîtres a été prévu au cours de septembre 1937 (Circulaire du 31 mai 1937).

La circulaire du 31 mai 1937 précise l'objet de la classe d'orientation.

« La classe d'orientation n'a pas pour objet l'orientation professionnelle, mais l'orientation scolaire vers tel ou tel ordre d'études...

... elle se situe simplement au point de départ des différenciations progressives qui caractérisent d'année en année les enseignements du second degré. Elle opère entre les sections une PREMIÈRE répartition des élèves, — répartition qui, éventuellement, pourra subir des révisions ».

Les programmes seront fixés :

« ... avec le souci de permettre d'une part l'observation et l'épreuve de toutes les aptitudes et, d'autre part, l'acquisition des connaissances nécessaires aux élèves pour poursuivre avec tout le profit désirable leurs études dans une des sections du second degré ».

Elle définit ainsi le caractère de l'orientation :

« Il ne s'agit ni d'instituer des recherches de psychologie expérimentale, ni même d'aboutir à une classification des esprits correspondant aux trois options prévues...

Parmi les élèves soumis à cette observation, quelques-uns révéleront très vite des aptitudes nettement marquées, quelques autres révéleront des inaptitudes également nettes. Mais, entre ces deux groupes, il restera la masse des indifférents qui réclament l'attention vigilante des éducateurs. Pour ces élèves, qui se

livrent peu ou mal, il y a beaucoup à attendre des séances de travaux libres ou dirigés au cours desquelles un maître averti peut faire des observations précieuses... ».

Elle indique les fautes à éviter :

« De la part des maîtres, ce serait fausser complètement l'esprit qui doit animer la classe d'orientation que d'admettre a priori une hiérarchie entre les sections du second degré, et parallèlement une répartition des élèves entre elles suivant qu'ils sont bons, moyens ou médiocres.

Les maîtres de la classe d'orientation devrnt donc dépouiller tout esprit particulariste ; ils failliraient à leur tâche s'ils se considéraient comme des agents recruteurs pour des enseignements qu'ils représentent. Ce ne sont pas des enseignements qu'ils doivent défendre, ce sont des enfants et des familles qu'ils doivent guider ».

✱

Les programmes, qui seront désormais communs aux classes de 6^e A et B, aux cours préparatoires des écoles primaires supérieures et pratiques, ont été fixés par un arrêté en date du 30 août 1937, que suivent les instructions du 28 septembre suivant.

Langue française

« Aucune modification n'est apportée aux programmes actuellement en vigueur dans les classes de 6^e secondaire, les cours préparatoires des écoles primaires supérieures et les cours préparatoires des écoles pratiques.

Histoire

Notions générales de chronologie. Les générations, les siècles, les ères, les grandes périodes. Histoire et préhistoire.

Immensité et obscurité des temps préhistoriques. Différents types d'hommes préhistoriques. L'industrie de la pierre.

Première partie : Orient. — La première grande civilisation connue. Longue durée de la civilisation égyptienne. Connaissance de cette civilisation par les tombeaux et les temples.

Connaissance des Hébreux par la Bible ; des Assyriens par les palais des rois. Les peuples de la mer : Crétois et Phéniciens.

Deuxième partie : La Grèce. — Connaissance de la Grèce ancienne par les poèmes homériques. La mythologie grecque.

Les cités grecques, exemple : Sparte et Athènes. Le monde hellénique : les sanctuaires et les grands jeux. L'attache perse. Guerres médiques et guerres entre les cités. Le génie grec ; le siècle de Périclès. Les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires.

Un grand conquérant : Alexandre. Formation des monarchies helléniques.

Troisième partie : Rome. — Comment une petite cité de l'Italie, Rome, est devenue la plus grande puissance du monde antique.

La vie du citoyen romain. La société romaine avant et après la conquête.

Les crises de la République. Quelques exemples : les Gracques, Marius et Sylla, Cicéron, César, Auguste et la fondation de l'Empire. Les grands empereurs. La civilisation romaine sous l'Empire. La fin du monde antique. Le christianisme et les barbares.

Géographie

I. *Géographie physique.* — 1) La terre dans l'univers, forme et mouvements, orientation ; modes de représentation, cartes.

2) Les formes du terrain. Notion de relief, principaux types de relief et leur représentation ; les éléments constitutifs du sol et du relief ; principales roches envisagées surtout au point de vue de leurs propriétés ; dureté, perméabilité et de leurs aptitudes à l'utilisation ; la création du relief, sa destruction, volcans et tremblements de terre.

3) Le climat : température, vents, pluies, principaux types de climats et grandes zones climatiques.

4) L'hydrographie : A. — L'eau douce : fleuves, lacs, glaciers ; B. — L'eau salée : grandes surfaces marines, mouvements de la mer, côtes.

II. *La vie à la surface du globe.* — 1) Les végétaux, les animaux, leurs rapports avec la géographie physique et grandes zones de répartition.

2) *L'Homme* : A. L'homme observé dans la région : genre de vie, modes de groupement, habitat. — B. L'homme dans l'univers : notions sommaires sur les races, densité de population, grandes régions de peuplement.

III. *Les grandes étapes de la découverte de la terre.* — Principales explorations des continents et des pôles.

Mathématiques

I. *Arithmétique appliquée.* — Exercices de calcul sur les nombres entiers et les nombres décimaux, en liaison avec la mesure des grandeurs ; système métrique, quotient, règle de trois.

Mesure des longueurs : emploi des instruments usuels.

Mesure des aires : aire du rectangle, du carré, du triangle rectangle, du trapèze rectangle ; recherche de l'angle, d'un polygone quelconque par décomposition en trapèzes

rectangles et triangles rectangles : formule de l'aire du cercle.

Mesure des volumes et capacités : volume du parallépipède rectangle, du cube, du prisme droit, du cylindre : formule des volumes de la pyramide, du cône ; surface de solides simples.

Mesure des poids : poids spécifique et volume spécifique.

Monnaies : prix unitaire d'une marchandise et quantité de marchandises correspondant à l'unité de monnaie.

Mesure des angles : usage du rapporteur.

Mesure du temps : addition et soustraction de nombres en heures, minutes, secondes.

Vitesse dans le cas d'un mouvement uniforme : espace parcouru pendant l'unité de temps et temps nécessaire au parcours de l'unité d'espace.

Pourcentage, intérêts simples, escompte, rentes.

II. *Dessin géométrique.* — Usage de la règle, de l'équerre, du rapporteur, du compas et du tire-ligne pour des tracés usuels.

III. *Travaux manuels.* — Exercices de pliage, découpage, cartonnage.

Garçons : Croquis coté et dessin à l'échelle de modèles simples : exécution à l'aide d'outils à main usuels de petits objets en bois ou en métal.

Filles : Couture.

Sciences d'observation

Observations sur la balance Roberval. Détermination d'un poids : application à la détermination d'une longueur, d'une aire, d'une capacité.

Observations sur les états physiques de la matière et leurs changements.

Détermination de la méridienne géographique d'un lieu à l'aide de l'étoile polaire, du soleil, de la boussole.

Monographies de végétaux communs.

Monographies de plantes à fleurs vulgaires.

Voici, de plus, l'essentiel de ces instructions :

Sur l'enseignement du français :

Ce qui, sans doute, importe plus que le choix des auteurs, c'est l'esprit dans lequel on les explique.

Il semble donc qu'entre les programmes du moins il n'y a pas de différences telles qu'elles puissent empêcher un élève du cours supérieur ou du cours préparatoire des E. P. de suivre avec fruit l'enseignement du français dans la classe de 6^e, ou inversement qu'elles ne permettent pas à un élève sortant de la classe de 6^e d'entrer en 1^{re} année d'école primaire supérieure ou d'école pratique.

Sur l'histoire :

La tâche préliminaire sera de faire comprendre ce qu'est l'*écoulement du temps*.

On y parviendra par une *gymnastique chronologique* qui doit servir d'introduction à l'étude de l'histoire, mais à laquelle le maître ne cessera pas d'avoir recours, pendant toute la durée des études historiques.

Ces exercices chronologiques pourront prendre comme point de départ le *temps présent* et comme support les souvenirs antérieurement acquis d'histoire nationale.

Sur la géographie :

Le professeur aura toute faculté de choisir, suivant les commodités locales, les éléments estimés par lui les plus aptes à susciter chez l'élève le sens de l'observation géographique, à l'amener à remarquer les phénomènes, à en rechercher les causes, à concevoir la notion de relation entre eux, et leurs incidences sur les conditions de vie des hommes.

Cet enseignement sera donc avant tout concret, par suite vivant et placé, dans la mesure du possible sur un plan de simplicité expérimentale adaptée à l'âge des élèves qu'on exercera à décrire et, s'il y a lieu, à reproduire sous une forme graphique, les faits bien observés et correctement interprétés.

C'est dire que la région où est donné l'enseignement sera d'abord utilisée, autant que son intérêt géographique le permet, pour fournir par des exercices pratiques sur le terrain ou sur les cartes ou vues photographiques, les données d'observation directe, d'explication, de vérification qui sont immédiates.

Sur les mathématiques, sciences d'observation, dessin, travail manuel :

Des liens étroits doivent exister entre les enseignements de ces diverses disciplines, qui ont à se prêter un mutuel appui. Les mathématiques, au début de l'enseignement du second degré, auront un intérêt pratique, qu'il importera de marquer, en évitant tout caractère artificiel aux exercices choisis. Les sciences d'observation, de leur côté, ne peuvent se passer de la mesure des grandeurs et du calcul qui leur fournissent la clarté et la précision dont elles ont besoin. L'enseignement du dessin géométrique, conjugué avec le calcul de volumes, de surfaces, de dimensions, de changements d'échelle, trouve son couronnement dans l'exécution de croquis cotés et se rattache ainsi à l'enseignement des travaux manuels.

Si, dans une même classe, des maîtres différents sont chargés de ces divers enseignements, ils devront collaborer étroitement et se réunir le plus souvent possible pour comparer

la progression de leurs enseignements respectifs.

Précisons, d'autre part, que ces enseignements se feront le moins possible par leçons et presque exclusivement par des exercices où l'activité individuelle des élèves doit occuper la plus large place.

Pour permettre ces deux caractères de coordination et d'individualisation des enseignements, la rédaction des programmes a été volontairement très succincte.



En application des dispositions précédentes, un stage préparatoire a eu lieu au Musée Pédagogique entre le 20 et le 24 septembre. Nous reproduisons ci-dessous les passages des rapports qui nous paraissent les plus intéressants pour nos lecteurs, parce qu'ils montrent la pénétration des principes et des techniques de l'Éducation Nouvelle.

1° *Sur le principe même de l'orientation (J. Zay) :*

L'idée d'orientation, confondue jusqu'ici avec celle de l'orientation professionnelle, est, en réalité, beaucoup plus large. On peut dire qu'elle est inséparable de l'idée d'éducation, du moins d'éducation rationnelle et démocratique. On élève un enfant pour qu'il vive et achève pleinement sa destinée, pour qu'il tire le meilleur parti de l'ensemble de ses aptitudes, pour qu'il soit lui-même au plus haut degré sans gêner l'épanouissement des autres personnalités ; on l'élève pour qu'il soit homme parmi les hommes. Le point de départ est dans la nature, dans les aptitudes qui sont diverses ; il faut que l'éducation ne contrarie pas les aptitudes. La première condition d'une éducation rationnelle est donc que les études soient conformes à la nature de l'enfant. La seconde est que ces études permettent à l'enfant de tenir dans la société le rôle qui lui convient le mieux et où il est le plus utile. Tout le problème de l'éducation est de concilier ces deux conditions, d'unir l'individuel et le social sans les sacrifier l'un à l'autre. Problème difficile, problème inévitable.

Il se pose à la famille, il se pose à l'école. Elles ont à le résoudre ensemble, en collaboration. Nous n'avons jamais voulu les séparer, mais au contraire renforcer leur alliance. C'est à la famille de choisir, c'est à l'école de l'éclairer et de lui venir en aide.

La famille seule, manque trop souvent de lumières. La complexité des études et des tâches sociales rend de plus en plus difficile un choix judicieux. De là tant d'erreurs que nul ne peut nier. L'école a le droit, elle a le devoir de donner des conseils, prudemment

mais nettement. C'est son rôle, c'est en cela qu'elle est pleinement éducative. Lui demander de ne point intervenir dans l'orientation de l'enfant, c'est lui demander de trahir sa fonction.

Pour donner de bons conseils, les maîtres ont d'abord à connaître l'enfant, non de cette connaissance d'habitude qui vient de la vie de la classe, mais d'une connaissance volontaire, faite d'observation et d'étude. Ils ont à scruter la nature de l'enfant, dans ses goûts, dans ses aptitudes, dans ses métamorphoses, puisqu'on sait qu'elle change et parfois avec de brusques révolutions.

2° *Sur l'enseignement scientifique :*

a) *Les mathématiques.* — Je voudrais revenir sur la question des exercices à proposer aux élèves. Du choix qui en aura été fait dépend la fécondité de l'enseignement des mathématiques dans la classe d'orientation. Rien n'est plus dangereux à ce point de vue que les exercices artificiels qui encombrant trop de manuels et qui ne prouvent absolument rien. Dès que les yeux d'un élève de 11 ans ne voient plus ce dont il est question, dès que son imagination et son expérience se révèlent insuffisantes à lui représenter les relations concrètes qui existent entre les données qui lui sont proposées, son esprit devient incapable d'un effort logique. C'est assez dire que tous les exercices proposés devront avoir une solide base concrète. Ce seront les mesures elles-mêmes, l'utilisation pratique des instruments de mesure qui pourront fournir tout d'abord la substance des exercices, et ceux-là ne seront pas les moins intéressants. Lorsqu'un problème a été vécu, lorsque son énoncé est passé par la main ou par l'œil, l'articulation de ses éléments devient immédiatement plus sensible et l'esprit dispose de toutes ses ressources...

... Les mathématiques à ce degré ne constituent pas une science de luxe, elles ont un intérêt pratique évident, encore que trop souvent masqué par le caractère artificiel des exercices proposés. Les sciences d'observation, de leur côté, ne peuvent se passer de la mesure des grandeurs, et du calcul, qui leur fournissent la clarté et la précision dont elles ont besoin. Que ces deux disciplines se conjuguent pour rendre compte d'un phénomène observé : elles ne peuvent que gagner l'une et l'autre en efficacité et l'orienteur avisé ne peut que se réjouir d'avoir ainsi le moyen de juger un esprit suivant une double perspective.

Une dernière source possible des exercices est constituée par l'expérience des élèves. Cette expérience est peut-être plus riche qu'on ne le croit : les enfants ont fait des

commissions, ils ont voyagé, ils ont entendu dans le milieu où ils vivent des conversations, ils ont participé peu ou prou à l'activité professionnelle de leurs parents. Certaines notions : gains, bénéfices, tarifs, barèmes, leur sont devenues familières, ils sont devenus très capables de concrétiser dans leur esprit les problèmes faisant appel à ces notions. Je n'en veux pour preuve que la facilité avec laquelle calculent les élèves plus jeunes lorsque les nombres qui leur sont proposés représentent des sommes d'argent, des monnaies, grandeurs qui leur sont particulièrement familières. Mais ne nous abusons pas, les problèmes de cet ordre ne doivent être introduits qu'avec prudence et la réalité présente, celle qu'on peut toucher et mesurer, sera toujours préférable à la réalité qui n'est qu'inscrite dans le souvenir.

b) *Le dessin géométrique.* — Rappelons d'abord que ce programme remplace le programme de géométrie des cours préparatoires des écoles primaires supérieures. Ce changement de dénomination est à lui seul une indication précieuse. Le titre « Notions élémentaires de géométrie plane » était vague. Selon le tempérament des maîtres, il recevait des interprétations bien différentes. Il n'était pas rare de rencontrer des maîtres qui, de bonne foi, emportés par leur zèle et leur désir de gagner du temps, introduisaient dans leur classe un véritable cours de géométrie plane avec théorèmes et démonstrations. Les résultats en étaient toujours décevants. En géométrie, il n'est peut-être pas bon de gagner trop de temps ; mieux vaut savoir en perdre. Il est prématuré, à notre avis, de faire de la géométrie rigoureuse à des élèves qui n'ont pas le sens de la rigueur, qui n'ont pas surtout le besoin de la rigueur, à qui les démonstrations paraissent inutiles dès que les propriétés qu'on se propose de démontrer sont sensibles dans la figure qu'ils ont sous les yeux. Et en vérité cette évidence, si elle est bien exploitée par des considérations de pliage et de symétrie, les mettra plus tard sur la voie de la preuve logique. La géométrie de nos livres est un ensemble trop fini, trop parfaitement ordonné pour un esprit jeune. On n'y doute jamais, on n'y tâtonne jamais, et on se trouve entraîné trop vite dans un monde abstrait où les enfants perdent pied faute de contacts avec la réalité sensible des choses. Ce sont ces contacts avec la réalité que le programme dans sa rédaction nouvelle a voulu préserver et imposer. Dans la classe d'orientation on ne fera la géométrie que dans les séances de dessin géométrique. Les élèves apprendront par la pratique l'usage de la règle, de l'équerre, du rapporteur, du compas. Les notions qu'ils en tire-

ront n'en auront que plus de valeur. Elles seront plus solidement assises dans les esprits, parce qu'elles auront été l'objet d'une activité manuelle. On aura, en outre, évité d'aborder trop tôt et de compromettre ainsi une étude d'un puissant intérêt certes, mais qui ne doit venir qu'à son heure...

... Enfin l'enseignement du dessin géométrique trouve son couronnement dans l'exécution de croquis cotés et de dessins d'exécution qui le rattachent directement à l'enseignement des travaux manuels. Ainsi se trouve réalisée tout naturellement une nouvelle coordination entre deux enseignements d'un égal intérêt.

c) *Sciences d'observation.* — ... A ce degré, il n'est peut-être pas indispensable de séparer les sciences d'observations en sciences naturelles et en sciences physiques. Ce qui distingue ces disciplines c'est moins les procédés que l'on met en œuvre que la nature des objets ou des phénomènes auxquels on applique ces procédés. Le bénéfice qu'on en attend réside beaucoup plus dans l'acquisition d'une méthode de travail, de bonnes habitudes d'esprit, que dans les connaissances mêmes qui en résulteront. La méthode est la même. M. Barrée, pour les sciences physiques, M. Roy pour les sciences naturelles, ont tous deux avec force montré que l'application du programme proposé devait avant tout constituer un apprentissage de *l'observation directe*. Il importe peu dès lors qu'on observe l'ébullition de l'eau ou la germination d'un haricot. Ce qui compte véritablement, ce qui est essentiel, c'est que dans les deux cas les élèves aient sous les yeux le phénomène, qu'ils soient invités sous la direction du maître à en observer les phases, à en noter les aspects caractéristiques, à les interpréter, à les caractériser, qu'ils soient appelés à en rendre compte par le dessin, par la narration orale, par la narration écrite, bref par tout moyen permettant au professeur de redresser les erreurs, d'aiguiller les élèves vers une utilisation plus méthodique de leurs sens, en même temps que de saisir sur le vif un esprit en action, de noter ses réactions, ses ressources et ses défaillances. Aussi bien sur ce point, le programme est-il d'une inépuisable précision. Il ne dit pas « la balance » mais « étude pratique de la balance Roberval ». Il ne dit pas « changement d'état », mais « observation des changements d'état de substances communes : eau, naphthaline, iode, soufre, étain, beurre, asphalte, verre ». Il ne dit pas « zoologie », mais bien « étude d'animaux » tels que chat, lapin, bœuf, etc... Il ne dit pas « botanique »,

mais « étude de plantes », dont il donne une liste.

Notons encore, — au risque de nous répéter — que là encore, il ne s'agit pas de leçons, mais d'exercices où l'activité individuelle des élèves doit occuper toute la place. Le maître ne doit être, ne peut être dans ces classes qu'un animateur discret dont le rôle se borne à éveiller la curiosité des élèves, à orienter leur activité et leurs recherches, à tempérer parfois leur zèle ou leur impatience dans ce qu'ils peuvent avoir d'excessif. Rôle bénin et simple en apparence, mais en réalité délicat, nécessitant pour chaque exercice une préparation minutieuse, une documentation ample et sûre, une connaissance approfondie des possibilités, des ressources de chacun des élèves de la classe. Rôle fécond aussi. Il n'est pas de meilleur moyen de connaître les élèves, de s'assurer des défauts et des qualités de chacun et je suis certain que dans les réunions où les maîtres des classes d'orientation confronteront leurs points de vue, les observations faites au cours de ces séances ne seront ni les moins caractéristiques ni les moins décisives...

Tout exercice d'observation est en même temps exercice de français, en ce qu'il oblige chaque élève à rendre compte de ce qu'il voit, à présenter sa pensée et à l'exprimer clairement et correctement. Tout exercice d'observation peut et doit être un exercice de dessin, puisque le dessin constitue sans doute le moyen d'expression le plus à la portée d'élèves de 11 à 12 ans.

Mais je pense à d'autres coordinations possibles et qui pourront paraître plus inattendues. Je pense notamment au bénéfice que peut retirer la géographie des exercices d'observation faits sur l'orientation, sur le tracé de la méridienne géographique d'un lieu (gnomon), sur la boussole, etc...

3° Sur l'enseignement de l'Histoire

L'imagination est une des qualités incessamment requises par l'histoire, mais en alliance étroite avec d'autres qualités dont les principales sont : le goût et le sens des réalités, la précision et la lucidité d'esprit — car il s'agit de voir clair dans un spectacle toujours complexe, souvent confus — et cette qualité maîtresse de l'intelligence, que requiert une discipline scientifique, le jugement, la faculté de percevoir, dans la succession des événements, l'enchaînement des effets et des causes. A cet égard, l'enseignement de l'histoire est de ceux qui peuvent fournir au maître les plus précieuses indications.

Toutefois il ne le pourra qu'à une condi-

tion : l'emploi d'une pédagogie active, c'est-à-dire qui mette continuellement en jeu l'activité des élèves, et, inversement, l'exclusion des méthodes pédagogiques qui laissent l'élève passif — cours prolongé pendant la majeure partie de la classe, résumé entièrement dicté, interrogation conduisant à la récitation par cœur —. La pédagogie active, heureusement pratiquée par beaucoup de maîtres, valable pour toutes les classes, s'impose de toute évidence dans la classe d'orientation. A l'interrogation proprement dite — qui peut prendre les formes les plus diverses — orales, écrites (ou mixtes), individuelles, collectives, dialoguées — mais qui doit toujours être conduite par le maître, dans un sens déterminé, suivre une direction, une progression méthodique, pourront et devront s'ajouter de multiples exercices destinés à éprouver les aptitudes diverses des élèves : exercices d'observation portant sur les gravures du livre, les images projetées ou filmées, les cartes, les moulages, etc. ; — exercices de réflexion et de raisonnement, tels que rapprochements, comparaisons, du passé avec le présent, ou du passé à différents stades, ou de civilisations contemporaines mais diverses ; — exercices de précision, tels que définitions, élaboration d'un lexique ; — exercices d'initiative libre, tels que recherches personnelles dans une direction donnée par le maître, constitution de dossiers personnels à l'élève ; — exercices d'attention, tels que lecture d'un texte à analyser, etc...

4° Dessin et Travail manuel

Dans quelle mesure les enseignements du dessin et du travail manuel — intimement liés d'ailleurs — ainsi qu'aux autres disciplines — peuvent-ils contribuer à l'orientation de l'enfant ?

Pour chacun de ces enseignements, l'accord s'est aisément établi quant à son utilité, à savoir :

Aider à l'acquisition de connaissances scolaires ;

Préparer au choix et à l'exercice des professions ;

Faciliter l'acquisition de certaines « pratiques » de la vie courante.

Le rôle éducatif a été également reconnu à tous, soit qu'il s'agisse de donner satisfaction au besoin d'action de l'enfant ou de lui faire acquérir par les sens la majorité de ses connaissances ; soit qu'on songe à profiter de ces enseignements pour obliger à l'observation, à la précision ou au jugement logique, l'éveil, la formation et le développement du sens esthétique n'étant nullement négligés.

Le dessin et le travail manuel sont nette-

ment apparus comme de puissants *révélateurs d'aptitudes*.

Dessin d'imitation, dessin libre ou d'invention, dessin d'observation et dessin géométrique contribuant chacun, par la liberté qu'ils laissent, par la discipline à laquelle ils obligent à déceler tout ou partie de l'être, le côté affectif n'étant pas à la dernière place.

Le travail manuel — nouveau venu — recueillit tous les suffrages, non pas qu'il ne présente aucun difficulté de réalisation.

Il est apparu dans la classe d'orientation, comme se situant très exactement entre le stade jeu des écoles maternelles et du début de l'enseignement primaire et le stade travail des classes d'apprentissage. Comme « jeu-travail », il laissera une très grande place à la spontanéité et à la liberté de l'enfant, autorisera les essais et les tâtonnements, créera peu à peu les habitudes qui, au moment voulu, transformeront les aptitudes motrices en capacité de travail.

Chacun reconnaît néanmoins que cette liberté peut et doit être dirigée, éclairée, que comme le dessin, le travail manuel *s'enseigne*, qu'il demande une connaissance méthodique de l'outillage à employer et de la matière d'œuvre à travailler.



Extraits du Rapport général établi à la suite du stage

Nous avons déjà indiqué (voir notre N° de novembre), ce qui nous avait paru constituer de regrettables timidités dans cet exposé final :

Pour donner le conseil d'orientation, il faut aussi, il faut surtout que nous ayons acquis la connaissance de l'enfant. Et c'est ici que se posent certaines questions de méthode qui ont donné lieu à l'intervention de M^{me} Weinberg qui représentait parmi nous, avec l'autorité que vous savez, la psychologie expérimentale et les psychotechniciens. M^{me} Weinberg m'a dit, après la séance, qu'elle était étonnée des conseils de prudence, excessifs à ses yeux, qui ont été donnés au sujet de la psychologie expérimentale. Je crois donc qu'il faut rappeler ce qui a été dit avec beaucoup de force, par MM. Luc et Chatelet.

1) Nous ne faisons pas, dans nos classes, de psychologie expérimentale au sens exact du mot, parce que nous avons un programme d'enseignement, et que nous ne pouvons pas nous livrer, sur les enfants qui nous sont confiés, à ces libres recherches qui sont le fait des laboratoires, mais non des écoles publiques.

2) A supposer même que, tout en enseignant, nous puissions utiliser les méthodes psychotechniques, nous n'en recommandons pas l'usage en général, parce que, en général, nous connaissons mal l'instrument et que nous savons que, mal manié, il provoque des pertes de temps et des fautes de jugement.

C'est pourquoi nous préférons faire confiance au bon sens, à l'expérience, à la sympathie des maîtres, pour les enfants, que leur proposer des procédés dont ils n'ont pas fait l'apprentissage.

Mais si les psychotechniciens veulent bien, de temps en temps, visiter nos classes, nous aider de leurs conseils, conduire eux-mêmes certaines expériences et les interpréter avec nous, nous leur en aurons une très grande reconnaissance.

Mais voici les passages qui, au contraire, permettent d'espérer que l'expérience des classes d'orientation est regardée comme un acheminement vers les méthodes nouvelles :

... De ces élèves, qu'allons-nous faire ? C'est ici que le danger nous attend, le danger d'être les agents recruteurs pour l'enseignement que nous représentons, le danger de préférer notre forme de culture, notre vision du monde, nos méthodes, nos écoles, nos boutons de mandarins, à cet enfant vivant qui est plein de richesses et qui peut-être entend des voix auxquelles nous sommes sourds.

A l'égard de cet enfant, notre devoir est net : d'abord et avant tout, nous assurer que le désir qu'il a manifesté ou qu'ont manifesté ses parents d'entreprendre telles études, qui seraient, par exemple de courte durée, n'est pas imposé par une situation économique difficile. S'il en est ainsi, nous réglons immédiatement, d'accord avec l'administration et sans l'intermédiaire du concours, (M. Chatelet nous l'a dit), la question des bourses d'études et d'entretien. Et ceci fait, nous disons aux parents et à l'enfant : « Où voulez-vous aller ? ». Certes, nous pouvons discuter le désir manifesté à l'aide de ce que nous connaissons de l'enfant, mais nous n'exerçons pas de pression. Nous nous gardons de dire impérativement : « Tu seras normalien » (de quelque Ecole Normale que ce soit). Nous le laissons aller où le portent ses préférences réfléchies, convaincus que toute profession, toute spécialité, scientifique, artistique ou technique a besoin d'une élite et que la véritable aristocratie est professionnelle au sens large du mot. C'est pour cette aristocratie-là que nous recrutons, libéralement, — sans parti-pris ni préférence sentimentale. Et nous n'aurons pas peur

d'engager ainsi certains enfants dans une impasse. Dans l'avenir, nous espérons que la loi dont M. le Ministre va demander le vote, ouvrira à chacun, quelles que soient ses origines scolaires, des possibilités d'accès vers la haute culture. Il n'y aura plus alors d'enseignement aux horizons fermés. Pour le présent, nous espérons que des mesures transitoires empêcheront que les élèves dont je viens de parler puissent devenir prisonniers des anciens engrenages. A eux aussi, certainement, des possibilités d'évasion seront largement ménagées...

... Un des objets de la classe d'orientation est d'identifier ce cancre, de le solliciter de mille manières, de lui donner toutes les occasions de s'éveiller, occasions, reconnaissons-le, qu'une certaine pédagogie traditionnelle ne lui offrait pas assez souvent. Si, après tous ces efforts, toutes ces secousses, toutes ces adjurations, il continue à dormir d'un sommeil profond, il me semble que nous n'avons pas à avoir pour ce sommeil une vénération particulière, ni à saluer dans ce dormeur obstiné le Dieu inconnu...

... La classe d'orientation peut être, en effet, du point de vue pédagogique, une entreprise difficile : elle doit rester, nous y tenons tous, une classe d'enseignement, — mais elle doit comporter aussi les observations et les exercices, conditions de l'orientation.

Que cette difficulté puisse être vaincue, nous le croyons mais nous ne l'affirmons pas, et c'est la raison pour laquelle nous tentons une expérience. Nous voulons mettre à l'épreuve une pédagogie qui réponde aux deux exigences énoncées et qui, certes, n'est pas nouvelle en soi, mais qui l'est dans les conditions où nous cherchons à l'employer.

Je voudrais rappeler les caractères principaux de cette pédagogie, telle qu'elle s'est révélée dans nos débats et dire pourquoi, malgré les critiques, j'ai confiance en elle.

Ce sera d'abord une pédagogie très individualisée, c'est-à-dire qui aura moins pour centre la classe comme être collectif que chaque enfant pris individuellement. Je le répète, ceci n'est pas nouveau, mais ce qui est nouveau c'est de pouvoir le faire à cause du petit nombre des élèves, et aussi, à cause du petit nombre des maîtres. Or, c'est ici que le drame se noue, car la réduction du nombre des maîtres ne va pas sans la réduction du nombre des spécialistes. L'enseignement ne va-t-il pas en souffrir ? Il n'est pas une séance de ce stage où on ne s'en soit inquiété.

Eh bien, qu'on nous permette ici un plaisir pour l'enfant. Je sais bien que personne ne l'oublie dans ce débat. Mais peut-

être de très hauts et très purs scrupules intellectuels viennent-ils parfois fausser les perspectives. Parmi ces enfants qui peuplent nos classes, il y en a évidemment que leurs parents élèvent dans les meilleures conditions possibles ; mais il y en a aussi — et peut-être le plus grand nombre — qui sont intellectuellement et souvent moralement mal soutenus. Maladresse, indifférence, ignorance de certains parents ? Ne faisons pas de procès. Nous sommes les uns et les autres, mais surtout les chefs d'établissements, trop proches de ces réalités-là, pour les contester. De tout ceci, l'enfant pâtit : il en pâtit dans sa destinée morale, dans sa destinée intellectuelle, dans sa destinée professionnelle. Les unes et les autres, trop souvent se décident au hasard, dans le désordre et le désarroi. A cet abandon si fréquent de l'enfant, allons-nous rester indifférents ? Et sous prétexte de le munir à 11 ans d'un enseignement parfaitement correct, allons-nous refuser de nous plier aux exigences d'une pédagogie qui, pour arriver à la connaissance de l'enfant, suppose la continuité persévérante de l'observation, c'est-à-dire le petit nombre des maîtres, c'est-à-dire finalement la concentration de plusieurs enseignements entre les mains de trois ou quatre ? Je suis sûr que je poser ainsi la question, c'est la résoudre...

... Cette pédagogie individualisée est certes difficile à manier, mais — c'est une leçon de ce stage — elle sera singulièrement facilitée si on a franchement recours, comme tous les orateurs nous y ont invités, aux procédés des méthodes actives. Seulement, n'oublions pas que le mot *actif* prend ici un sens précis. M. Chatelet l'a marqué l'autre jour : on ne nous demande pas de faire agir l'enfant et de nous complaire au spectacle de son activité spontanée comme le font certains théoriciens modernes. On exige que notre enseignement soit actif au sens où un remède peut l'être, qu'il éveille tout ce qui dort, qu'il communique la vie à tout ce qui est inerte. Nous devons obtenir de l'enfant moins de l'action que des réactions, par conséquent multiplier les occasions de provoquer celles-ci. Exercices variés faisant appel aux grandes fonctions mentales, attention, mémoire, imagination. Mais aussi appels fréquents et imprévus à tous les intérêts, à tous les goûts, ceux qu'il connaît, ceux qu'il ignore. C'est ainsi qu'il passera de la classe à l'atelier, de la salle de musique au musée, de manière à éveiller des échos et des résonances qui n'ont peut-être pas encore été perçus. Je ne trouve pas d'autre mot pour désigner cette pédagogie nouvelle que le vieux mot de culture...

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série
LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 × 24) sous couverture double 16 fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... 15 fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 × 28)..... 12 fr.

QUIPIC LE HÉRISSE : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23 × 21)..... 9 fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22 × 26)..... 12 fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6^e)

CLASSES D'ORIENTATION

Quelques problèmes d'ordre pratique et administratif

L'organisation des classes d'orientation, instaurée par la circulaire ministérielle du 31 mai 1937, a réjoui le cœur de ceux qui se préoccupent de la réorganisation de notre enseignement, de son réajustement aux besoins réels des élèves et aux exigences de la vie actuelle. Les classes d'orientation se présentent en effet comme des « classes nouvelles » officielles, établies d'après des directives officielles qui entrent dans la voie des conceptions des pédagogues d' « éducation nouvelle ».

Un des principaux obstacles à la rénovation de nos écoles semble avoir été jusqu'à présent le surpeuplement des classes. Or, les classes d'orientation ont un effectif qui n'excède pas 25 élèves, ce qui permet aux maîtres qui y exercent de mieux étudier et connaître leurs élèves, d'offrir à tous une alimentation intellectuelle mieux en rapport avec les besoins de chacun.

À l'école traditionnelle sévit le « bourrage », le « par cœur », le travail mécanique qui laisse l'esprit passif. Et la cause de ce « bachottage » dans tous les ordres d'enseignement, c'est la nécessité d'être prêt à subir, en fin d'année, un quelconque examen dont le programme, extensible à loisir, finit par s'enliser démesurément. Or, les élèves des classes d'orientation n'auront pas de devoirs à faire à la maison, ils n'auront pas à subir d'examen de fin d'année : ils passeront automatiquement dans la classe supérieure. Mais, au lieu d'être aiguillés au petit bonheur, en raison de considérations où leurs goûts et aptitudes tiennent souvent une faible place, ils seront orientés rationnellement, après avoir été observés et éprouvés pendant une année, tant au point de vue intellectuel que physique. Selon leurs aptitudes, ils s'orienteront vers l'enseignement technique, les études modernes ou classiques. Et pour prévenir des erreurs d'orientation des modalités supprimant les cloisons étanches permettront en cours de scolarité et sans risque sérieux

pour la solidité des études, de passer d'une catégorie dans l'autre.

Pour bien étudier des élèves, il faut permettre à leurs aptitudes de se manifester. Les partisans de l'école nouvelle estiment d'ailleurs que le développement de l'aptitude doit passer avant l'acquisition de la connaissance. Dans la vie, en effet, il s'agit de créer plus que de connaître, et si la création est liée à la connaissance, la création est, en dernière analyse, le fruit de l'aptitude poussée à sa limite. D'ailleurs, si, après de longues études, on faisait l'inventaire du peu qui en est demeuré, on serait quelque peu gêné et on regretterait sans doute que tant d'heures, éparpillées entre toutes sortes de spéculations, n'aient pas mieux convergé dans le sens des aptitudes naturelles. Ici encore, le Réformateur donne satisfaction à ces aspirations en demandant que la classe d'orientation soit une classe libérale, d'où le gavage soit banni, et où, grâce à des activités de caractère moins formaliste et un enseignement plus actif, on s'efforce de mettre en relief les aptitudes des élèves.

Dans la classe d'orientation, les recherches concrètes sont donc substituées aux études livresques, l'enseignement dogmatique cède le pas à l'étude expérimentale, et toutes les techniques nouvelles peuvent y être largement utilisées. Et nous nous réjouissons à la pensée que le dessin et surtout le travail manuel auront enfin la place qui leur est due dans un système d'éducation qui se propose de préparer à la vie.



Nous sommes donc pleinement d'accord sur le principe même des classes d'orientation. Cependant, nous ne sommes pas sans inquiétude quant au succès d'une expérience dont dépend peut-être la grande Réforme de demain.

Nous n'aurons garde de prétendre soulever et étudier tous les problèmes que pose l'expérience. D'autres analyseront par le détail les difficultés pratiques de réalisation. Nous traduirons simplement, par quelques questions, notre incertitude et notre perplexité.

N'est-il pas quelque peu surprenant de voir les expériences se dérouler dans des circonstances si diverses qu'il sera difficile d'en systématiser les résultats ?

En éparpillant sur tout le territoire un nombre fort restreint de classes d'orientation et en offrant en quelque sorte aux chefs d'établissement de tous ordres le moyen d'échapper aux complications de l'expérience, n'a-t-on pas donné surtout, aux uns et aux autres, le désir de formuler des objections décisives, tout en perdant un peu de vue le sens de la réforme ? Peut-être eût-il été préférable — comme on l'a fait pour l'organisation des loisirs — de grouper dans une même région ou un même département toutes les classes d'orientation, afin qu'elles y apparaissent comme une obligation et que tous les enfants de cette région, désireux de passer des établissements du premier degré à ceux du deuxième degré, soient obligés de fréquenter les classes d'orientation ?

D'autre part, a-t-on chargé des éducateurs spécialistes du soin d'élaborer le programme de ces classes ? Quiconque n'est pas convaincu de la nécessité d'une réforme est-il capable d'aborder l'expérience sans idée préconçue et avec la plus entière indépendance d'esprit ?

Et surtout, a-t-on confié ces classes à des « orienteurs » que leurs connaissances psychologiques, pédagogiques et sociales désignaient pour cette mission délicate ? On ne s'improvise pas orienteur et n'est-il pas dangereux d'imposer cette fonction à des personnes qui ne le souhaitent nullement ? Certes, il fallait aller vite. Et l'on a, cette année, convoqué à des stages, à Paris, des inspecteurs d'académie, des proviseurs, des directeurs d'E. P. S., des professeurs. Il n'empêche qu'on a mis la charrue avant les bœufs ; et cependant, les résultats enregistrés cette année ne vont-ils pas peser sur la décision du législateur ?

A-t-on entrepris auprès des parents une campagne destinée à les rassurer et à gagner leur confiance ? On aurait pu s'appuyer, pour cela, sur tous les groupements qui gravitent autour de l'école, sur tous les amis de l'école, qu'il eût fallu renseigner. N'a-t-on pas laissé le soin de renseigner les parents aux chefs d'établissements ? Et ceux-ci, peu désireux pour la plupart de voir transformer leur école en clapier à cobayes, n'ont-

ils pas parfois inquiété les parents au lieu de les rassurer ?

D'autre part, a-t-on envisagé — et c'est le point sur lequel nous nous proposons d'insister — les obstacles d'ordre administratif soulevés par l'expérience des classes d'orientation ?

1° D'après l'arrêté ministériel du 27 mai 1937 (Art. I), les classes d'orientation réuniront, dans les centres scolaires choisis, « tous les élèves susceptibles de suivre les enseignements du deuxième degré ».

D'après la circulaire, elles grouperont « les enfants qui, si elles n'avaient pas été organisées, auraient été accueillis, les uns par la sixième A ou B, les autres par les C. P. d'E. P. S. ou d'E. P. ou les cours supérieurs en tenant lieu ».

Ces deux textes, comparés, ne font pas ressortir nettement s'il s'agit, dans une ville déterminée, de réunir *tous* les enfants remplissant les conditions prévues, ou seulement un certain nombre d'entre eux.

S'agit-il de tous les enfants ? Envisageons le cas d'une ville d'importance moyenne (30.000 habitants) que nous connaissons bien et qui possède, pour les garçons, un lycée, une E. P. S., avec une E. P. d'industrie et de commerce annexée (à 800 mètres du lycée). 75 enfants devant entrer en 6^e et 105 dans les cours préparatoires d'E. P. S., c'est 180 élèves, au total, qui devront être admis dans les classes d'orientation.

On devra donc théoriquement, pour les garçons, organiser 7 classes d'orientation.

L'inspecteur d'Académie dispose de 5 professeurs de Lycée, de 3 maîtres de cours préparatoire, d'un professeur d'école pratique, et en outre d'un maître de travaux et d'un maître auxiliaire. Même si tous ces éducateurs étaient improvisés orienteurs, ils ne suffiraient pas à assurer les 27 heures hebdomadaires dans chaque classe. D'autre part, comment l'unique professeur de latin, d'allemand, d'anglais, parviendra-t-il à assurer l'enseignement dans 7 classes ? Quant aux professeurs de dessin, gymnastique, technologie, ils ont d'autres cours dans d'autres classes... Il faudrait donc envisager des créations d'emplois et d'heures supplémentaires pour les maîtres auxiliaires. Or, aucun crédit n'a été prévu pour cela ; il faut, dans chaque centre, se contenter des moyens existants...

S'agit-il de n'organiser que deux ou trois classes d'orientation : la solution devient plus facile au point de vue des locaux et du personnel. Mais alors, comment choisir les élèves qui seront répartis dans ces classes ? Comment, par exemple, imposer aux famil-

les l'entrée de leurs enfants dans les classes d'orientation, alors qu'elles désirent le voir entrer en sixième ou au C. P. et qu'elles ont le choix sur place ? Et ne risque-t-on pas, si on laisse les parents opter, de voir les classes d'orientation réduites à un effectif dérisoire ?

2° On se plaint, dans la plupart des établissements, jumelés, de la différence d'âge des élèves et de ses conséquences pédagogiques. Ceux de sixième ont en moyenne 11 ans alors que ceux du C. P. en ont 13.

Cette discordance sera beaucoup plus sensible dans une classe d'orientation ? Ne risque-t-elle pas de fausser l'expérience, même avec la coordination prévue des programmes ?

3° La circulaire prescrit que, dans un même centre, les classes d'orientation seront toutes du même type pédagogique. Sur quelle base choisira-t-on — et imposera-t-on aux parents — un type plutôt qu'un autre ?

D'ailleurs, le type 3 (sans latin ni langue) ne risquerait-il pas, s'il était choisi, de donner des résultats peu probants, tout au moins en vue d'une orientation ultérieure vers le latin, les langues vivantes, les études classiques ?

Le type 1 semble plus intéressant. Mais il faudrait envisager des créations indispensables, si l'on voulait soumettre tous les enfants à l'expérience. D'autre part, pourrait-on obliger les familles, qui désirent pour leur fils des études primaires supérieures ou techniques, à envoyer leurs enfants aux classes de latin ?

4° Et comment organisera-t-on une classe de cinquième A. si on adopte le type 1, quand elle recevra des élèves ayant fait, les uns un an, les autres six mois de latin ? Même question au sujet des langues vivantes ? Faudra-t-il organiser des cours spéciaux pour les élèves en retard ? Avec quels crédits ?

5° Chaque trimestre, le conseil de classe doit prendre des décisions qui peuvent bouleverser l'effectif des classes d'orientation.

Qu'a-t-on prévu pour le cas, où, après les résultats du premier trimestre, l'effectif d'une classe passerait à 40 tandis que l'effectif de l'autre tomberait à 10 ?

Enfin, quelle va devenir la situation des élèves internes ? Les élèves des classes d'orientation auront 27 heures de classe par semaine. Aucun travail ne leur sera imposé en dehors. C'est réalisable pour les externes et demi-pensionnaires. Mais pour les élèves pensionnaires ? Ils constituent la majorité des élèves de sixième et le tiers des élèves dans les C. P. de l'E. P. S. A quoi les occupera-t-on après 16 heures et le jeudi ? Comment les surveiller si on transforme en heures de loisir les heures qui ne sont pas consacrées à la classe ? Le nombre des surveillants va être insuffisant ?

A moins qu'on ne décide ce qui serait curieux que les externes seuls soient orientés...

Convenons qu'il y a là de nombreux problèmes propres à inquiéter les administrateurs et tous les éducateurs.

Si nous les avons formulés, c'est parce que nous attendions cette tentative d'amélioration et que nous voudrions que des solutions satisfaisantes soient intervenues. Car nous désirons vivement que l'expérience réussisse, puisqu'elle nous apparaît comme le premier pas dans la voie d'une réforme que nous estimons logique et nécessaire. D'ailleurs, si comme nous le souhaitons, les classes d'orientation sont généralisées l'an prochain, les mêmes problèmes se poseront à nouveau.

L'expérience suit son cours dans une quarantaine d'établissements... Espérons que ces établissements ne sont pas seulement ceux qui n'ont su ou n'ont pu se tirer à l'écart, mais sont surtout ceux qui, jugeant cette tentative particulièrement intéressante, ont voulu la tenter en toute objectivité. Il nous faudrait cette assurance pour que nous attendions avec un peu plus de sérénité les résultats de cette année d'expérimentation.

L. VÉREL.

Du massacre des Innocents à l'orientation pédagogique

(Extraits de l'article de M. Jacques LEFRANÇO, publié dans « Esprit », novembre 1937)

La classe d'orientation est liée à une refonte progressive, mais essentielle de l'éducation tout entière. Nous avons donc été utopique. Délibérément. Il fallait avoir pleine conscience de la hardiesse de l'ensemble du programme, être bien certain qu'il n'a été réalisé pleinement en aucun lieu, en aucun temps, pour que puisse apparaître son caractère résolument progressif, pour que les réformes de détail perdent leur aspect de petites modifications arbitraires, prêtant à récriminations et scandale chaque fois qu'elles présentent un inconvénient ou une possibilité d'échec, affrontent une règle jusqu'ici effectivement valable, bousculent des habitudes et des intérêts ou exigent un travail de réflexion ou d'organisation.

Substituer, à l'enseignement des élèves, l'éducation des enfants et jeunes gens, c'est une révolution. Une révolution, c'est l'instauration d'une tradition nouvelle, recouvrant et remplaçant une tradition moins bonne, déjà morte dans son ensemble, même si quelques parties en étaient excellentes encore. *On vise autre chose* et, du coup, tout l'organisme change, élément par élément, par petits effondrements successifs. Le grand art, bien entendu, étant d'éviter la violence et les destructions inutiles.

Dans toute révolution, on trouve des chercheurs, des théoriciens (ici Wallon, par exemple, ou indirectement Piaget, Koffka, Allers, Buysse, Vermeylen, De Greeff, bien d'autres...) et des hommes d'action qui mettent les idées des premiers en formes réalisables (Monod par exemple) ou assurent carrément l'exécution.

Dans toute révolution aussi, il faut compter avec de grands contre-révolutionnaires (qui sont ou des pessimistes, ou d'honnêtes gens qui visent un autre but) et avec une foule de petits rouspéteurs qui ne comprennent pas, restent attachés à telle ou telle forme de tradition morte, font passer leur regret du passé avant le respect du vivant, ou simplement ragent d'être dérangés.

Eh bien, dans la révolution présente, on n'aperçoit pas de grands contre-révolution-

naires. Les agrégés, les Messieurs du Comité Supérieur de l'I. P., etc... qui font de l'obstruction au projet Jean Zay ne lui ont jusqu'à présent opposé aucune doctrine, si ce n'est celle de la lutte des classes. Car ce sont bien les conservateurs qui entrent en guerre pour défendre leurs intérêts de classe, la réforme promise ayant justement pour objet la suppression de classes sociales arbitraires par l'unification de l'enseignement. Leurs thèses ne dépassent pas la défense de prérogatives universitaires ou étroitement familiales (1). C'est un symptôme assez parlant que seuls les partisans du projet apportent des travaux positifs sur l'enfant, les autres se bornant à des défenses administratives, des protestations politiques ou des récriminations de gens en place qui se voient tirés de leurs habitudes. C'est qu'en effet la transformation dont la classe d'orientation est la pièce maîtresse, exige un changement de mentalité, un effort de pensée assez rigoureux, voire pénible. Il y faut beaucoup de bonne volonté, d'esprit de sacrifice même : car les ornithes sont profondes et moelleuses aux véhicules universitaires !

Il ne faut donc pas s'étonner si certaines

(1) Exceptons néanmoins une remarque souvent faite, sur le danger de placer la classe d'orientation à 11-12 ans, au moment des troubles de la puberté. Ceci au moins est sérieux et concerne la psychologie de l'enfance. Mais à mon sens l'objection n'est pas valable. Il est évident qu'il y a perturbation générale du caractère à cette phase de l'évolution infantile : mais nous croyons que tout psychologue sera d'accord pour constater que la transformation n'affecte guère l'intelligence proprement dite. Elle peut rendre l'enfant plus ou moins indifférent à sa vie intellectuelle, mais cela ne dure pas et une éducation sexuelle bien comprise (et confiée aux parents) a tôt fait de limiter les troubles affectifs. Les mêmes qui font cette objection ne semblent pas s'intéresser aux troubles, autrement graves, que cause la course au certificat d'études primaires. Il ne faut pourtant pas être grand clerc en psychologie pour savoir que le surmenage scolaire qui survient à ce moment n'est pas, comme on le dit toujours, d'ordre intellectuel, mais d'ordre émotionnel. Les désordres affectifs ainsi provoqués en pleine crise de puberté ont la proportion de véritables ravages.

gens « du métier », placés brutalement devant une transformation « éducative », ne peuvent ou ne veulent pas sortir des perspectives les plus étroitement *enseignantes* ; ne voient pas ou feignent de ne pas voir qu'il s'agit d'une refonte et non d'une petite réforme en surface. On se fâche tout rouge, par exemple, si des circulaires ou des hommes de science laissent entendre qu'il ne suffit pas de « s'occuper » de la psychologie des enfants. Ainsi M. Th. Simon, par exemple, membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (1), s'écrie qu'il n'est tout de même « pas beaucoup de classes où le maître donne des devoirs à faire et des leçons à apprendre sans avoir enseigné à ses élèves comment s'y prendre pour cela ». N'ont-ils pas, ces fonctionnaires pleins d'initiative et d'audace, réclamé et « obtenu la création de séances de direction de travail » ce qui « dément bien la singulière indifférence prêtée aux maîtres pour la psychologie des élèves ».

Et voilà ! La psychologie, cela consiste à enseigner à faire des devoirs, à diriger une classe... La réforme de l'École est réduite à l'amélioration des bâtiments scolaires et la psychologie à ces pâles leçons de méthodologie des Ecoles normales, compliquées de tests à prétentions diagnostiques.

Il y a pourtant des années que Wallon — pour ne parler que de lui et rester en France — s'évertue à répéter qu'un test metant en évidence un trait isolé — et il faut en dire autant de toute observation partielle par un professeur spécialiste — ne peut avoir qu'une signification superficielle. « Ce qui peut lui donner sa vraie signification c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun... ».

Mais le D^r Wallon a le tort impardonnable de penser à l'enfant et non à l'élève ; à l'éducation, et non à la classe. Je ne partage certes pas toutes les idées politiques de Wallon, et sans doute moins encore sa philosophie, mais je le connais un peu, je sais son dévouement à l'enfance, sa probité scientifique, la largeur et le désintéressement de ses vues. Ce grand reproche qu'on lui fait vient de l'imprécision de ses projets (2). C'est qu'en effet

la recherche et son application devront presque coïncider. Mauvaise méthode, sans doute, mais justifiée par les circonstances ; en effet, si notre tendance a été d'imposer à l'enfant les façons de penser et d'agir de l'adulte, certains régimes politiques ont proclamé les méfaits de l'intelligence en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif dans l'individu : la biologie, le sang, la race, etc... « Une éducation qui voudra respecter la totalité de la personne (écrit Wallon, *loc. cit.*) ne pourra se dispenser d'être orientée vers le développement de l'analyse intellectuelle et la décision autonome ». Voilà évidemment qui ne fait pas l'affaire des partisans des régimes totalitaires, russe, allemand ou italien. « Par une sorte de cruelle ironie, les régimes appelés « dynamiques » sont aussi exclusivement des régimes « d'ordre » tendant à la fixation de l'actuel ». Notre ami de Greeff (3), à qui j'emprunte cette phrase a montré de la façon la plus frappante dans un long article qu'on ne se lasse pas de relire, tant il est riche en expériences et en suggestions, que le succès des régimes « fascistes » (à commencer par celui de l'U. R. S. S.), la rapidité foudroyante de leur installation, la durée indéfinie de leurs conséquences morales, ne s'explique que par le détournement des esprits enfantins, épris de certitudes ferventes. C'est toujours à la jeunesse que le dictateur s'adresse ; bien sûr de « l'avoir » ! En pleine crise de « libération parentale », toute chargée de refoulements et d'insatisfactions, elle est prête à toutes les crédulités comme aux plus généreux enthousiasmes.

Or la vague s'étend. Si les quelques peuples encore libres veulent prévenir le mal, s'ils veulent sauver la pensée des enfants, la prémunir contre des forces de « mysticisme » dont elle ne se guérit jamais tout à fait, il n'est que temps d'intervenir. Ce n'est pas enseigner aux enfants comment s'y prendre pour faire leurs devoirs et étudier leurs leçons qui suffira. La classe d'orientation introduit pour la première fois une psychologie authentique dans l'éducation, lui donne du moins une chance de s'introduire (4) ; cette psychologie a pour fonction première la formation

(3) D^r E. de Greeff : *Drames collectifs* et « *Mystiques* » humaines.

(1) Je cite au hasard, simplement pour montrer quel est le ton, et sans insister sur les sous-entendus : esprit de bouton dans l'armée ; dans l'enseignement esprit de férule... ou de palmes.

(2) Th. Suran, membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, *loc. cit.* « ...Si l'on brouille tout dès le début, ce n'est pas pour rien, ni sans arrière-pensée : *is fecit qui prodest*... Il y a là une extraordinaire imprécision — je ne dis pas indécision : le but sera atteint », etc...

(4) En France, la psychologie vivante est fortement influencée par les travaux du D^r Wallon. Et le D^r Wallon passe pour communiste. La science à laquelle il se consacre est, de toute évidence, stalinienne. Ces incroyables stupidités se répètent ; il y a quelques années, des sociétés savantes cherchaient à fonder une « Ligue pour la défense du Déterminisme », menacé par la physique cléricale de de Broglie. Il y a aussi des pays où les savants sont ignorants quand ils sont juifs !

de l'intelligence active, la lutte contre la crédulité passive. On se scandalise de ce que l'arrêt de Jean Zay ait été pris avant que les « questions préalables », primordiales, aient été étudiées, et que, plutôt que de « s'attarder » à les résoudre, on ait tranché au plus vite, à la gordienne, et décidé qu'on procéderait d'abord par expérience » Fort bien. On eût certes préféré s'« attarder » à l'analyse et à la recherche scientifique ! Malheureusement, il se trouve que l'intelligence ne peut être étudiée que dans un caractère total et les travaux dans ce sens sont très peu et très mal connus en France et spécialement dans les écoles normales, où s'ignore trop souvent tout ce qui ne dérive pas de Binet-Simon. Or il ne s'agit pas d'axer l'orientation sur le facteur g (« intelligence générale ») (1) déterminable par les tests mentaux que l'on sait ; il ne s'agit plus d'additionner des aptitudes, mais de considérer l'ensemble du caractère, le tout déterminant les parties. Etude infiniment complexe à laquelle les psychologues du monde entier ont décidé — notamment au Congrès de Prague — de consacrer le principal de leurs efforts. Recherches relativement peu connues en France, mais auxquelles on s'adonne avec ardeur depuis 30 ans en Allemagne, en Autriche, en Angleterre. Mais nous voilà bousculés par l'urgence des événements. Il faut élaborer les techniques, tâcher de se communiquer les résultats obtenus. Un ministre lance un appel, provoque l'expérience et la confie aux professeurs de lettres et de sciences, nullement préparés, il le sait bien. Et l'on voit tout aussitôt des membres du Conseil supérieur de l'I. P. crier qu'on va désorganiser l'Ecole. Au début de la guerre, j'ai connu un colonel qui protestait contre l'usage des sacs à terre parce qu'ils compromettaient le règlement du Service de Campagne...

L'Ecole et l'Enfant. Ce n'est pas, Dieu merci, la première fois que l'on oppose l'un à l'autre, qu'on défend l'un contre les prétentions aberrantes ou abusives de l'autre. Une « somme » de ces tentatives libératrices a été esquissée récemment encore par M. Bouchet dans une thèse de doctorat consacrée à l'Individualisation de l'Enseignement. Primat de l'éducation sur l'instruction et nécessité d'une psychologie entièrement renouvelée (la formule n'est pas trop forte : le D^r Ch. Blondel, psychologue aujourd'hui officiel, l'a maintes fois proclamée), sont affirmés au nom d'un personnelisme que nous n'avions, à l'Esprit, qu'à reconnaître, préciser et féconder. De ces réformes, Bouchet, fort de son expérience propre et s'appuyant sur les essais pratiques et théoriques tentés en France et à l'étranger, en montrait les possibilités d'ap-

plication en France. A cette époque, le pire ennemi auquel il pensait était le sociologisme académique. Les grands coupables étaient Durkheim et Lévy Bruhl : en postulant (et même parfois en montrant) l'antériorité de fait du collectif sur l'individuel, ils ont justifié par avance toutes les priorités de droit que nation, race, famille, université, s'arrogent sur la Personne virtuelle de l'enfant (2).

Il y a trois ans... On n'accusera pas M. Bouchet d'avoir élaboré un plan triennal ! Non seulement, dans la profusion croissante des Etats totalitaires, la jeunesse n'a cessé d'être et désindividualisée et dépersonnalisée, mais il faut bien avouer qu'en France, jusqu'à ces derniers mois, l'Université, ce modèle de société close, n'a pas relâché sa dictature, et a continué de « manger » ses enfants. De Monzie avait dit des choses fort justes, fort délicates : on lui opposait le maréchal Pétain, de l'Académie ; sous un tel patronage, on pouvait être sûr que les enfants appartiendraient à l'Université, et l'Université « à la France » — cette France particulière qui voit dans l'épée d'académicien le gentil symbole d'armements un peu plus perfectionnés.

L'idée-pivot de Bouchet, celle qui nous occupe, celle dont on vient de décider, hâtivement, la réalisation, n'est donc pas nouvelle : ce qui est neuf, c'est la décision d'aboutir. Répétons-la en quelques mots : l'école et tout ce qui s'y rattache, professeurs, inspecteurs, associations de parents et toutes institutions éducatives, et matériel, et bâtiments, et M. le Grand Maître de l'Université, tout cela est subordonné à une seule fin, l'enfant — chaque enfant — réalité vivante, singulière, où devra se constituer sa Personne.

Aider humblement, fermement, à cette formation de l'Esprit en chaque enfant, c'est la seule raison d'être de cet énorme appareil (3). Ou la volonté d'orientation est une perfidie monstrueuse : alors qu'on le montre au plus vite, mais sur pièces — ou le décret installant la classe d'orientation est la première étape de cette transformation, ou, précisons encore, nous avons à faire, par une collaboration intelligente, désintéressée, qu'il soit cette étape. Ce n'est pas une obstruction hargneuse qui y parviendra.

(1) Cela va parfois jusqu'à l'injustice : certaines attaques contre Paget concernent uniquement le vocabulaire adopté par l'auteur. Disons aussi qu'encre le sociologisme (erroné mais honnête et sincèrement scientifique de Durkheim) et le racisme ou le communisme stalinien, la marge est sérieuse.

(2) Je puis dire combien apparaît stupéfiante aux étrangers la centralisation universitaire ; c'est un sujet d'étonnements perpétuellement renouvelés...

Il faut reconnaître l'habileté des détracteurs de la réforme, lorsqu'ils insistent sur son caractère d'essai, soulignant qu'elle servira à mettre au point, par leur application, des travaux scientifiques partiellement conjecturaux. « On prend mes enfants pour des cobayes ». C'est à croire que l'éducation est aujourd'hui si bien administrée, que, dans le régime ancien, l'expérience et ses hasards n'avaient point de place : les agrégés de lettres ou de grammaire savaient des lettres, savaient le latin, n'est-ce pas ? donc ils savaient leur métier ; les « expériences » étaient exclues ; les parents pouvaient dormir tranquilles.

Faut-il vraiment démontrer le sophisme ? Eh oui, il le faut bien, nous voyons trop qu'il le faut bien. Certes oui, un jeune agrégé sait le grec ou connaît l'histoire de la littérature. Mais que lui demande-t-on lorsqu'il entre au Lycée ? De faire progresser les études helléniques ou les recherches sur tel ou tel de nos écrivains ? On ne lui demande pas, on lui impose, et à juste titre, de faire de vos enfants, ô parents terrorisés par les « réformateurs cégétistes » des Hommes, à l'aide du latin, de l'histoire, des sciences. Latin, grec, mathématiques, tout cela n'est que *moyen* ; la *fin*, c'est vos enfants. On peut supposer que vous, parents, en tomberez d'accord. Or, vous figurez-vous que les agrégés de lettres, de grammaire, ont appris à connaître les enfants ? On leur a appris à faire, devant un jury, une belle leçon publique ; voilà toute leur science de l'éducation.

Ici intervient le terrible pouvoir des mots. Le mot épouvantable, c'est *Pédagogie* ! Et c'est bien vrai qu'on en a abusé, que les écoles normales ont rangé sous ce vocable mille prétentieuses âneries. N'empêche qu'au cours des temps, et en dépit des aberrations laïcistes du siècle dernier, il s'est constitué tout un appareil d'application de la psychologie de l'éducation, qu'il faut bien nommer d'un nom quelconque, *Pédagogie* n'est pas si mauvais !

Va-t-on ajouter une année de pédagogie aux années de licence et « diplôme » ? Va-t-on échelonner les leçons et exercices de pédagogie et les cours de psychologie depuis la classe de philosophie jusqu'au concours d'agrégation ? Ce dernier système semble évidemment préférable (à condition qu'on se décide à abandonner les caricatures actuellement en usage). Mais l'essentiel, c'est qu'on se décide à inculquer à tous les éducateurs les notions indispensables approfondies (non pas les éléments !) d'une science théorique et appliquée de l'éducation.

Les directeurs du *Temps* qui, m'a-t-on dit,

s'intéressent fort à la bonne métallurgie, trouveraient sans doute mauvais qu'une jeune mathématicien de l'X fût placé tout de go à la tête d'une section de hauts fourneaux. Le moins qu'on lui impose est un an de stage — au cours duquel, s'il est malin, il écouterait les conseils du vieux contre-maître expérimenté. Personne au *Temps* ne songe à jeter la confusion dans les esprits en criant que c'est la subordination de l'ingénieur au contre-maître ! Personne à l'*Echo de Paris* ne protestera contre l'année d'application que Fontainebleau donne aux futurs artilleurs de Polytechnique.

C'est qu'il s'agit de choses sérieuses : de choses en acier. Les enfants ? Ça n'est pas coté en Bourse, n'est-ce pas ? Alors ?

Alors on les met tout à trac entre les mains du latiniste ou du mathématicien. Si le professeur agrégé de grammaire, arrivé à cinquante ans, ne s'est pas encore demandé en quoi la grammaire est utile aux enfants, s'il ne sait pas encore s'y prendre pour leur enseigner utilement les règles du subjonctif après *ut*, qu'est-ce que cela peut faire à notre père noble. A force de bachotage et de leçons particulières payées ce qu'il faut, un Monsieur « bien » fera de son fils un bachelier, qui pourra ensuite reprendre ses affaires et porter sa rosette. On aurait le courage de faire des coupes sombres parmi les vieux Cripure, marchands de grec, marchands de latin, tuteurs de jeunesse ? Bravo ! Quand il s'agit d'enseignement j'ai tout de même un peu plus de confiance dans un petit licencié qui aime ses moutards et trime pour les connaître et les aider à devenir des hommes, qu'en ces Messieurs du *Temps* et du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Mais il faut revenir sur une confusion plus grave que ne manque pas d'accentuer le D^r Déroïde : nous voulons parler de l'absurde identification de la pédagogie avec la psychotechnique. Pour tout le D^r Déroïde doit savoir, puisqu'il s'est « occupé » de psychotechnique, que cette discipline ne concerne que les aptitudes professionnelles, et n'offre aucune application possible dans l'orientation des enfants vers les sciences ou les humanités classiques. N'a-t-on pas assez répété qu'il ne s'agit pas d'Orientation Professionnelle ?

C'est même là, à notre sens, une question capitale. Si la réforme était axée sur l'Orientation Professionnelle, nous en serions farouchement adversaires. Mais encore un coup, allons aux textes, et soyons honnête ! Cette fois, ce sont les Principes mêmes du Projet qui sont en jeu.

Jacques LEFRANÇO.

Nouvelles diverses

Sur l'Exposition des Arts et Techniques

Extraits de la communication de M. Lebrun, directeur du Centre de Documentation Pédagogique, au Comité d'Entente des Associations françaises pour la Paix par l'Éducation. 11 nov. 1937.

Du point de vue pédagogique, l'Exposition a permis de mettre en valeur méthodes et résultats ; mais elle a surtout été l'occasion de rencontres et de contacts ; nos visiteurs ont pu à loisir, étudier et juger l'effort de l'école française aussi bien que celui des Associations post et péri-scolaires. Ils ont pu, librement, placer cette école et ces activités dans leur cadre normal, habituel ; ils ont alors compris quel esprit anime, en France, éducateurs et amis de l'école ; ils ont pu constater que nous avons, ici, un idéal, que nous cherchons à pénétrer notre jeunesse de cet idéal, et, selon le mot de M. Ducos, Président du Groupe III, que nous voulons « faire passer cet idéal dans le réel ».

Les articles parus dans la presse étrangère en font foi : l'Exposition a révélé l'enseignement français à de très nombreux éducateurs étrangers. Nos services d'information à l'extérieur ne possèdent pas les puissants moyens mis à la disposition des services de propagande de certains pays. Nous avons l'habitude du travail honnête et modeste et nous nous sommes nettement aperçus que l'étranger, à l'exception des spécialistes, ne nous connaît guère.

Non informés ou mal informés à leur arrivée, nos visiteurs sont tous repartis surpris. Tous nous ont quittés heureux de suivre nos efforts de près, de conserver le contact, désireux de mieux comprendre et même d'engager, immédiatement, une active collaboration.

Ayant participé, dès 1933, aux premières réunions d'organisation de l'Exposition, j'ai eu, personnellement, le privilège d'entrer en rapport avec plusieurs « Groupes » et de nombreuses « classes » de l'Exposition dont l'activité intéressait la documentation pédagogique. Partout, j'ai fait la même constatation.



Au Musée Pédagogique, le Centre National de Documentation Pédagogique a orga-

nisé une annexe du Palais de l'Enseignement. On aurait pu se contenter de montrer des travaux d'élèves : on a voulu faire davantage et, disons-le tout de suite, on y a réussi.

Tout d'abord, on s'est efforcé de placer les présentations nationales dans un cadre international. Afin de préparer le visiteur et d'affirmer cette tendance, dans le vestibule d'entrée, seule, se détache sur un panneau de bois sombre, une blanche statue de la Paix que, symboliquement, vient caresser vers midi un rayon de soleil venu d'une fenêtre lointaine. Tout près, un tableau montre la répartition géographique des Centres de Documentation Pédagogique et, sous ce tableau, une collection des publications internationales d'éducation apporte au visiteur une documentation souvent nouvelle pour lui, comme nous en avons eu maintes fois la preuve.

Non loin de là — et je ne fais que citer rapidement — s'ouvrent les salles réservées à la remarquable exposition de Correspondance Scolaire Internationale où la place d'honneur est laissée aux participations étrangères. Ensemble d'une richesse inattendue, réconfortant et touchant à la fois, à la présentation duquel M. Garnier, M^{me} Brunot, l'Institut et les représentants de plusieurs bureaux étrangers ont apporté tous leurs soins.

Plus loin, des panneaux, des tableaux révèlent les mêmes préoccupations : ici, le mécanisme d'élaboration de la bibliographie pédagogique française et de la bibliographie pédagogique internationale ; là, le stand si remarqué de la Croix-Rouge de la Jeunesse, dû à l'initiative de M^{me} Pierrard ; là encore, annoncée par quatre grands portraits de Goethe, de Shakespeare, de Dante et de Cerventès, une Exposition de Langues vivantes : affiches, travaux d'élèves retiennent les regards pendant que de temps à autre le phonographe fait entendre quelque passage d'un des chefs-d'œuvre de la littérature étrangère ou quelque chanson tirée du folklore. Poussons cette porte et nous voilà au cœur de la place : le Centre international de Documentation pour l'étude des langues vivantes où s'accumule sur de modestes rayons une riche série de manuels d'enseignement des langues en usage dans tous les pays. Ailleurs encore, à côté des dessins d'élèves français, ce sont les curieux tableaux du Centre d'Art pour Enfants de Boston (U. S. A.).

Dans l'escalier, un panneau retient notre attention : Expositions scolaires françaises et étrangères organisées par le Musée Pédagogique, en France et à l'Étranger (36 en 3 ans). Un autre nous fait comprendre, dans une sobre présentation, à qui s'adresse toute cette documentation : pendant l'année 1936 seule, 127 réunions et congrès nationaux et internationaux d'éducation ont été tenus 29, rue d'Ulm...

Partout, la documentation présentée est imprégnée d'esprit international, car le Musée est le siège d'associations internationales, le Bureau Français d'Éducation Nouvelle, le Bureau Français de Correspondance Scolaire Internationale, par exemple, branches d'organisations internationales.

Dans ce cadre, se sont tenus, pendant l'Exposition, plusieurs Congrès ou séances de Congrès internationaux :

Premier Congrès de la Sociologie de l'Enfant ;

Congrès international des Professeurs de Langues Vivantes ;

Congrès international des Professeurs de Dessin et des Arts appliqués.

Congrès international de l'Enseignement Expérimental.

Congrès international de l'Enseignement Musical.

Là aussi, et pendant trois mois, M. Lapière et ses collaborateurs ont préparé le remarquable Congrès international de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire.

D'autres Congrès nous ont visités : Congrès international de l'Enseignement Secondaire, par exemple ; et aussi de nombreux éducateurs de tous pays, venus, soit en groupes, soit isolément, se mêlant à nos visiteurs français, aux groupes d'élèves de nos écoles, coudoyant, sans préparation trompeuse, et nos maîtres et nos élèves.

Fidèle à ses principes, le Centre National de Documentation Pédagogique avait pris soin de signaler par des pancartes l'existence de telle ou telle autre partie de l'Exposition à visiter au dehors ; une active et efficace interprétation a ainsi été assurée. Il s'est vite établi un courant de sympathie et de confiance que l'on s'est plu à nous affirmer de vive-voix mais qui, déjà en dehors de toutes manifestations de courtoisie ou de politesse, a pris sur le terrain technique des formes concrètes.

XIII^e Cours International Montessori

De janvier à juin 1938, à Amsterdam (Hollande)

Les Cours sont divisés en deux sections : *Théorie et Pratique*.

A. Théorie

Dans cette partie du Cours, M^{me} Maria Montessori développera le sujet suivant :

« L'ÉDUCATION DANS LA RECONSTRUCTION SOCIALE ».

Ce sujet s'occupe de l'éducation sociale et morale de l'homme, sur les quatre plans de développement, comme préparation à sa vie sociale.

B. Pratique

On donne au cours de cette partie une instruction complète dans la méthode Montessori appliquée à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de 12 ans. Cette partie se compose de :

1) D'un certain nombre de conférences, données par M^{me} Montessori et ses assistantes. Elles auront lieu le soir et se donneront trois fois par semaine.

2) De leçons démonstratives, comprenant le travail pratique, avec le matériel, et auront lieu les après-midi du lundi, du mardi, du jeudi et du vendredi. Elles comporteront du travail manuel avec le matériel, dont les séances auront lieu les mêmes après-midi, une demie heure après les leçons démonstratives, et des Cours du mercredi et du samedi, organisés spécialement pour les étudiants qui se trouveraient empêchés pendant les autres après-midi.

3) D'Observations dans les écoles : les étudiants visiteront certaines écoles Montessori, où ils auront l'occasion de voir la méthode en action. Ces séances auront lieu dans la matinée.

« L'ÉDUCATION DANS LA RECONSTRUCTION SOCIALE ».

Les conférences de M^{me} Montessori sur cet intéressant sujet seront groupées autour des subdivisions suivantes :

1) *La première phase de la vie sociale.*
La lutte entre l'Enfant et l'Adulte ;
La psychologie de l'Enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge de six ans.
Les applications à la Famille et à l'École.

2) *La Seconde phase de la vie sociale.*

Période de 6 à 12 ans.

L'Enfant devant les obligations de la loi.
Problèmes de l'Éducation obligatoire.

Premières acquisitions dans le domaine de la culture.

Nécessités du développement moral et social de l'Enfant.

3) *La Troisième phase de la vie sociale.*

Période de 12 à 16 ans.

L'Homme comme « nouveau-né » social. (La Renaissance de l'individu comme membre de la Société).

L'Entrée définitive dans le monde social.

Problèmes de l'Éducation secondaire.

La Psychologie de la puberté.

Les Besoins sociaux et physiques comme bases de la réforme dans l'éducation.

4) *La Quatrième Phase de la vie sociale.*

Période de 16 ans jusqu'à la fin des études scolaires.

L'Évaluation morale de la Personnalité.

Le Développement de la conscience sociale au moyen d'une éducation supérieure.

La Conception d'une société réformée sur les bases de l'évaluation de l'individualité humaine.

L'Éducation et la tutelle morale de l'homme comme nécessité durant toute son existence.

L'occasion sera donnée à ceux qui ne désirent pas, ou ne peuvent pas suivre tous les cours, de choisir la subdivision qui les intéresse spécialement, et de souscrire à cette subdivision seule.

Prix

Cours complet : Fl. 200.

Ce prix comprend toutes les conférences, cours et leçons démonstratives, examens et diplômes. La somme de Fl. 50 doit être versée au moment de la souscription, le reste (Fl. 150, au début du Cours). Les professeurs possédant un diplôme signé par M^{me} Montes-

sori à partir de 1919 peuvent assister aux conférences, moyennant une somme réduite.

Diplômes

Le Diplôme Montessori sera accordé à ceux qui suivent régulièrement et d'une façon satisfaisante le cours complet, qui présentent le Manuel désiré, ainsi que les Notes d'observation ; qui, après un examen oral et écrit, sont considérés comme capables d'appliquer la Méthode Montessori à l'enseignement pratique.

On accorde deux espèces de diplômes :

A) Le diplôme permettant d'appliquer la Méthode Montessori à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de six ans.

B) Le diplôme permettant d'appliquer la méthode à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

Les étudiants désirant obtenir le diplôme B doivent être en possession d'un diplôme d'Etat leur permettant d'enseigner dans leur propre pays, des enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

Comme toujours, le diplôme Montessori autorise son possesseur à appliquer la méthode Montessori *uniquement à des enfants normaux, jusqu'à l'âge établi, et n'autorise pas à préparer des professeurs* dans la méthode Montessori.

Des Certificats seront accordés après présentation d'une thèse écrite à ceux qui ont suivi l'une des subdivisions séparées.

Toute information complémentaire concernant les programmes et les prix seront envoyées sur demande. Toute correspondance devra être adressée au :

Secrétariat de l'Association Montessori Internationale, XIII^e Cours International Montessori, 22, Quinten Massysstraat, Amsterdam, Z. (Hollande).

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alexandre Dénézéaz, Privat-docent à l'Université de Lausanne, **Cours d'Harmonie**, données physiques, historiques, psychologiques, ouvrage officiellement adopté par le Conservatoire de Lausanne (Lausanne, Editions Foetisch, Paris, 29, rue d'Astorg, Rouart, Lerolle et Co., 1937, vol. 19 x 27,3 de 223 p., avec 764 exemples).

Ce cours est sans doute un des ouvrages les plus importants qui aient été écrits en ce domaine. L'auteur est un esprit original, puissant, encyclopédique, d'une érudition hors pair, servie par une capacité de synthèse qui lui permet de voir tous les problèmes de haut et d'accorder à chaque détail sa place dans la hiérarchie des valeurs : valeurs cosmiques et physiques, valeurs logiques, valeurs historiques, voire même valeurs physiologiques.

L'ouvrage s'ouvre par une introduction consacrée au rythme, conçu comme suggestion motrice. Tout le monde a lu, du même auteur, « Rythmes humains et rythmes cosmiques », où les rythmes musicaux sont rapprochés des rythmes astronomiques, géologiques, géographiques, botaniques et zoologiques, ainsi que des rythmes offerts par les arts plastiques. Ici, d'emblée, les rythmes sont caractérisés : rythme actif, rythme contemplatif, etc. — Dès la p. 13, le « prélude » est consacré à l'art harmonique et aux données physiques (vibrations). — Dans la 1^{re} partie, on trouve étudiées la gamme, la tonalité majeure et mineure. — II. « Harmonie pluritonale moderne ». — III. « Harmonie complémentaire moderne », surharmonie, pandiatonisme, chromatisme. — IV. « Le Choral ». Enfin, postlude : « Passage du style sévère au style instrumental ». On devine par ce simple aperçu la variété et la richesse des sujets abordés. Il n'est pas exagéré de dire, avec un critique, que tout cela est d'un « prodigieux intérêt ».

D'apparentes digressions viennent encore brocher sur le tout des aperçus prestigieux. Ainsi l'aperçu sur les progrès de l'harmonie dès les civilisations anciennes jusqu'à l'époque actuelle. Ici, comme en matière religieuse, les mystiques se heurtent aux dogmatiques, les premiers poussés en avant, les seconds tirant en arrière. Il y a marche du

simple au complexe, avec retours voulus ou non voulus (inconscients, pathologiques, fuite dans le passé simpliste) au primitif. La gamme, elle aussi, a comme des variations et des perfectionnements. Il y a une psychologie de la gamme; une psychologie aussi, — une physiologie peut-être — des modes majeur et mineur. Variations également dans l'harmonie pluritonale où Schubert, Liszt, Wagner et d'autres ont apporté des innovations, saisies au début comme des hardiesses intolérables, puis goûtées avec passion, enfin délaissées ou acceptées comme naturelles, indifférentes. L'œuvre beethovenienne acquiert ici sa signification prodigieuse. Surharmonie, analogie avec les couleurs, logique des cadences, innovations de Debussy... On voudrait tout citer.

Insistons ici surtout sur la nouvelle méthode pédagogique de l'auteur. Elle se rapproche singulièrement de la nôtre. L'élève doit rester lui-même; il doit construire lui-même ses exercices et devenir son propre maître. Initiative. Intelligence. Intuition. Logique. Comme aboutissement, il acquerra un sens décuplé du Beau. Les racines de l'être, la finalité ultime de l'être apparaissent ici liés. Liés entre eux, liés avec le Cosmos. Pour un peu le sens — dans le double sens de signification et d'orientation — de la vie apparaîtrait ici. Disons mieux : il y apparaît. Musique, philosophie, religion : Par delà nos divisions arbitraires et mesquines, tout se tient. « La musique nous relie au monde énergétique, ultime expression de ce que nous laissons concevoir l'Univers. »

Ad. F.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. — **Le B. I. E. en 1936-1937**, rapport du directeur à la huitième réunion du Conseil (Op. 17 x 24 de 20 p.).

Id. — **L'Enseignement des Langues vivantes** (vol. 15,6 x 24, de 282 p., fr. 5).

Id. — **L'Inspection de l'Enseignement** (vol. de 264 p., fr. s. 5.).

Id. — **Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement**, 1937. (vol. 16 x 24,5, de 440 p., fr. s. 12).

Dans son rapport, M. Jean Piaget signale l'installation du B. I. E. au Palais Wilson à Genève, où siégeait jadis le Secrétariat de

la S. D. N. Malgré les temps sombres que nous vivons, le B. I. E. prouve qu'entre les nations « une collaboration simplement technique et humaine » est possible. Il en résulte un sentiment de confiance. Développer l'enfance est l'ambition commune de tous les peuples.

Les thèmes 2 et 3 à l'ordre du jour de la VI^e Conférence internationale de l'Instruction publique (Genève, 1937) ont porté sur les langues vivantes et l'inspection. Sur le premier thème, des données ont été fournies par les Ministères de l'Instruction publique de 49 pays. Buts, méthodes, moyens auxiliaires dans l'enseignement des langues sont exposés avec précision, ainsi que tous les autres points en corrélation avec celui-ci. M. V. Francke, qui a dépouillé l'enquête, s'est borné à rendre clair l'ensemble des données reçues. Au lecteur de s'instruire et de tirer les conclusions qu'il jugera bonnes. Pour nous, ce qui nous a frappé, c'est l'absence d'indication sur l'utilisation de fichiers, de jeux auto-éducatifs, surtout pour l'initiation aux langues et la consolidation de leur structure grammaticale. Cette lacune nous paraît proprement renversante !

Sur le second thème — inspection — 39 pays ont fourni des données. M^{lle} Rachel Gambert et M. Borelowski ont procédé ici aussi à une étude globale qui précède les exposés par pays. Soulignons à ce propos l'intérêt que présente la réponse de la Pologne où, pour la première fois, croyons-nous, on rencontre des inspecteurs spécialistes psychologues « chargés de donner des conseils sur les méthodes d'enseignement, l'organisation de laboratoires, l'achat du matériel accessoire et la façon de l'utiliser ». Bravo ! Bon rapport aussi sur l'inspection dans le canton de Genève (p. 238) ; mais quelle tâche accablante et décidément trop vaste !... Une division du travail entre spécialistes divers duement formés, en possession de techniques modernes, paraît s'imposer... ici et partout. L'ouvrage de M. Robert Dottrens sur l'Inspection rendra service sur ce point aux gouvernements. Est-ce par modestie qu'on ne l'a pas mentionné ? Pourquoi ne figure-t-il même pas p. 59, sous la rubrique : « Réformes envisagées ? ».

Quant à l'Annuaire, M. Pedro Rosello, directeur-adjoint du B. I. E. lui a donné une fort belle introduction sur le mouvement éducatif en 1935-1936. Il y a 118 pages de tableaux statistiques récapitulatifs portant sur les cinq dernières années. 57 pays participent à ce volume, 5 de plus qu'en 1936. En somme, malgré la vague d'économies budgétaires et la « saturation scolaire » qui en résulte — surtout dans l'Enseignement pri-

naire — on constate une reprise, en certains pays ; constructions, étude de programmes renouvelés (très timidement !). Dans l'Enseignement secondaire, c'est la stagnation presque totale ; mais le malaise s'accroît ; signe que l'heure — fatale, mais lointaine — où la psychologie fera irruption dans cette Bastille encore close, approche. Faites donc lire « L'Homme, cet Inconnu », d'Alexis Carrel, à tous les professeurs secondaires !...

Ad. F.

Les Albums du Père Castor, Flammarion, Paris, 1938. Prix variant de 6 à 16 fr.

« Le Père Castor » vient cette année encore combler de joie les enfants de France : joie de connaître, joie de construire, joie d'inventer.

Voici un « Panorama du Fleuve ». Sur un dépliant long de 2 m. 40 × 0,24, formant frise murale, serpente le fleuve aux douces teintes ; par l'image et par le texte il raconte son histoire : d'où il vient, où il va, ce qu'il signifie pour l'homme ; comment son eau mystérieuse toujours coule, roule et fuit et toujours revient... Ce tableau artistiquement exécuté par Alexandra Exter, porte à son revers un joli récit, de Marie Colmont, simple et limpide comme l'onde elle-même.

Dans « La Ferme du Père Castor » nous trouvons les bêtes familières que connaissent et aiment les enfants. Ane, chien, chèvres et volailles, autant de croquis bien campés, relevés d'une pointe de comique. En regard des belles planches d'Hélène Guertik, de courts morceaux, dûs à l'imagination vive et fraîche de Lida, feront les délices de bien des petits.

« Quipic le Hérisson » est le dernier chef-d'œuvre de deux collaborateurs « Lida » et « Rojan » ; qui connaît l'exquise série des Plouf, Panache, Scaf, Bourru, etc., voudra posséder Quipic aux piquants pointus. Trot-tant menu, fureteur, circonspect, timide ou hardi selon l'heure, Quipic sait dire, à son tour, tout ce que contient un tendre cœur de hérisson...

Une adaptation de « La Petite Sirène » d'Andersen ouvre la porte au monde de la féerie que méprise quelque peu notre époque réaliste. Est-il pourtant conte plus touchant, tout empreint de mélancolique poésie ? Les enluminures de I. Bibiline parlent, elles aussi, à l'imagination et à la sensibilité.

Puis, à la joie de connaître, succède la joie de créer. Que de génie inventif dans « L'Atelier d'Arlequin » ! Que de jolis ré-

sultats tirés de chétifs moyens ! Allumettes, brins de paille, plumes, échantillons d'étoffe, débris de toute sorte, il n'en faut pas plus à l'ingéniosité d'Arlequin.

Trois albums consacrés, l'un aux « Villages de France », les autres à Paris — « Paris illuminé », « Je construis Paris, exposition 1937 » — s'adressent aux architectes en herbe et aux futurs techniciens mettant d'ores et déjà à contribution leurs aptitudes d'esprits disciplinés.

Enfin un cahier de « Papillons à colorier » offre aux enfants qu'attirent couleurs et pinceaux de gracieux modèles préparés par Angèle Malclès, non pas de papillons fantaisistes et faits de « chic », mais bien de lépidoptères reproduisant, quoique simplifiées, des espèces réelles.

Les neuf albums du Père Castor, série 1938, rencontreront certainement le même succès que ceux des années précédentes. Félicitons une fois de plus M. et M^{me} Paul Faucher d'avoir lancé en France cette excellente collection répondant au goût et à la psychologie infantine.

IS. FERRIÈRE.

Nouvelles lois de l'alimentation humaine

Sous le titre : « Nouvelles Lois de l'Alimentation humaine basées sur la leucocytose digestive » (Lausanne, Imprimerie commerciale, Av. de l'Université 5, Extrait des Mémoires de la Société vaudoise des Sciences naturelles, Vol. 5, N° 8), le Dr. P. Kouchakoff a publié une étude extrêmement intéressante, tant par la précision minutieuse des observations scientifiques que par les conséquences pratiques que celles-ci comportent. Leucocytose ? Qu'est-ce que cela ? On a constaté depuis longtemps que, dans certaines circonstances, le nombre de globules blancs que contient le sang augmente brusquement. Cette augmentation est un réflexe de défense. Or, le Dr Kouchakoff a établi, après des centaines d'expériences, que les mets cuits provoquent ce réflexe, — ils nous intoxiquent donc légèrement — tandis que les mets crus ne le provoquent pas. Seconde observation, très importante, quand on mêle un mets cuit avec le même mets cru, la leucocytose ne se produit pas ! Cela nul ne le savait avant la découverte du savant de l'Institut de Chimie clinique de l'Université de Lausanne. Mais il ne s'est pas arrêté là. Il a découvert que les différents mets possèdent une « température critique » différente. Il entend par là celle qui déclenche la leucocytose. Et si, au lieu de prendre du même mets, on prend un mets cru qui possède une température critique supé-

rieure à tel autre mets pris cuit — ou à des mets fabriqués : pain, sucre, chocolat, etc. — la leucocytose se trouve également évitée. L'auteur donne, pp. 330-332, la liste des mets naturels avec leur température critique. Il suffit de combiner les menus de façon à éviter la poussée anormale des globules blancs dans le sang. Depuis des siècles que l'humanité utilise des mets cuits et des aliments fabriqués au feu, elle a fatigué l'organisme et l'a usé peu à peu. Éviter cette fatigue, c'est assainir l'organisme, c'est assimiler mieux, c'est, comme l'écrit l'auteur : « créer un nouvel individu : l'homme bien portant ». On devine par là l'importance de cet opuscule de 28 pages. On savait déjà que le crudivore améliorait la santé de bien des gens épuisés de fatigue. Mais la cellulose, à son tour, suscite une autre sorte de fatigue. Le mélange des mets cuits aux mets crus, dans la proportion de 10 % de ces derniers, va permettre aux mères de famille de préparer des menus qui assurent le plein épanouissement de leurs enfants. Cette seule constatation n'autorise-t-elle pas à considérer le Docteur Kouchakoff comme un bienfaiteur de l'humanité ? Rien de ce qui peut contribuer à ramener l'homme à la santé ne doit être négligé.

Ad. F.

Richard BERGER, **Manuel d'écriture courante et ornementale** (Lausanne, Payot, 1937, vol. 16 × 24 de 140 p., fr. s. 5. —).

Nous avons déjà annoncé ce livre. Il convient d'y revenir. Son importance pratique est grande. Finie la routine scolaire de jadis où les gosses étaient tenus comme des galériens. Le secrétaire général de la Fédération internationale pour l'Enseignement du dessin et des arts appliqués à l'industrie — il est professeur à Morges, en Suisse — connaît son sujet à fond, sous l'angle à la fois de l'éducation nouvelle et de la technique. Il connaît la psychologie graphique de l'enfance, les révélations merveilleuses en ce domaine de Luquet, les ouvrages de Hülliger à Bâle, de Robert Dottrens à Genève. S'il s'arrête à l'écriture script minuscule, simplifiée encore, c'est en connaissance de cause. Mais n'est-ce pas trop d'enseigner les majuscules, la script séparée et la script liée ? Non, car ces formes pourront constituer des étapes successives. La vue globale des mots — décomposés plus tard seulement en syllabes et plus tard encore en lettres — permettra aux commençants à lire et à écrire des choses intéressantes, dès l'abord. C'est essentiel afin que le moteur de l'intérêt soit mis en mouvement.

L'ouvrage ne s'adresse pas uniquement aux maîtres ni aux écoles de tout petits. Il est « à l'usage des écoles primaires, secondaires et professionnelles ». L'abondance des illustrations témoigne de l'habileté de l'auteur et rend service au lecteur ; dans un livre comme celui-ci, elles sont indispensables. Les paragraphes sont brefs, le style limpide, direct. Une « histoire de l'alphabet » forme un complément utile. Elle nous permet de déchiffrer les vieux manuscrits. Ouvrage solide et sérieux.

Ad. F.



Groupons sous un même alinéa quelques publications suisses de 1937. M. E. DÉVAUD, professeur à l'Université de Fribourg, nous envoie **Quarante Exercices de Lecture silencieuse** (Namur et Bruxelles, La Procure, 1937, vol. 12 x 19 de 95 p.). L'introduction, brève (7 pages) est d'une clarté parfaite : principes généraux, applications dans le cas particulier. Les observations finales (moins de 3 pages) montrent la valeur de fiches réunies par des classes, ou par les élèves eux-mêmes pour leur usage particulier. Aux mêmes éditions a paru précédemment, du même auteur, **Lire, parler, rédiger** (id., 143 p.), avec, pour sous-titre : « Procédés d'enseignement actif applicables à plusieurs degrés ». Mise au point des méthodes d'avant-garde pour les instituteurs à classes nombreuses et disparates, cet ouvrage est en même temps un résumé limpide de la théorie et une mise en œuvre minutieuse de la pratique. Decroly, Dottrens sont largement mis à contribution. Rien n'est oublié, pas même l'illustration des compositions. Et jamais le but ultime n'est oublié : l'enfant doit apprendre à réfléchir, à penser par lui-même, à « lire le vrai pour vivre le vrai ».

La Maison Delachaux et Niestlé, à Neuchâtel et Paris, 26, rue Saint-Dominique publie les fascicules 24 et 25 de ses « Cahiers d'enseignement pratique » : **Pour bien écrire**, par J. SCHWAR et R. BENGER (16 pages et 11 planches 16 x 23,5, fr. s. 0,90) et **Molière**, par Albert Atzenwiler (55 p., avec 12 illustrations, fr. s. 1,25) : biographie, portrait, fac-similé d'autographe ; anecdotes et scènes de la vie de Molière ; tout cela instructif et savoureux. Les scènes choisies sont brèves. Empruntées à 14 pièces différentes, elles permettent une vue panoramique rapide et intense de ce qui, en Molière, est essentiel et unique. M. Atzenwiler est directeur de l'Enseignement primaire du canton de Genève. M. James Schwar est inspecteur à Lausanne et M. Richard Berger, que nous connaissons déjà, professeur de dessin à Mor-

ges. Cet ouvrage constitue donc le complément indispensable de celui que nous avons annoncé sur l'écriture.

Signalons que, dans **Le Coopérateur Suisse**, de Bâle (25 août 1937), M. Ch. H. BARBIER étudie, sur la base d'une enquête mondiale, **L'Organisation de la Jeunesse coopérative**. Bonne contribution à l'étude du self-government scolaire et extra-scolaire et à la préparation des jeunes à leur tâche économique de futurs citoyens des démocraties modernes. « Pour avoir des hommes responsables, il faut en faire, alors précisément que pour en faire il faudrait déjà en avoir. » Tragique dilemme que souligne M. Ch. H. Barbier !

Le 12 juillet se sont ouverts, à Vevey, les cours annuels de la « Société suisse de travaux manuels et de réforme scolaire », suivis par 175 instituteurs et institutrices. Cartonage, menuiserie, techniques de l'Ecole active, surtout on aperçoit l'application de ce principe : laisser à l'élève une certaine liberté d'imagination et d'action. Une exposition (6 août) a mis le point final à ce 47^e exercice annuel. Remercions ici M. Marcel Hurlimann, directeur, pour l'excellence et la précision du travail accompli.

Ad. F.

Clémento QUAGLIO, professeur de philosophie à Sao Paulo (Brésil), **Civilisation et Machinisme**, la débâcle de la psychotechnique. (Publication du Centre brésilien de Haute Culture philosophique, Av. Altino Arantes, 82, Sao Paulo, vol. 11 x 16 de 61 p. — en français.)

Voici la première publication de ce Centre fondé en avril 1936. L'auteur, qui en est le président, défend la culture véritable qui est à l'opposé de la « civilisation » exagérément technique. Entre raison et rationalisme, il y a un abîme. De même entre compréhension et intolérance. Les techniciens d'un côté, les tenants des dogmes exclusifs de l'autre sont autant d'ennemis de la culture véritable. Celle-ci a pour principe ces constatations devenues de plus en plus évidentes : « Chaque individu est une unité psychique avec des traits uniques qui lui sont propres. » Tout homme a la propension à « s'ordonner hiérarchiquement ». Subordonner le machinisme, la technique, les tests eux-mêmes à ce respect fondamental de la personne unique, voilà la solution, la seule qui soit acceptable. Le Brésil, dit l'auteur, a compris ce principe mieux qu'aucun pays et l'applique dans tous les domaines. Prééminence de l'esprit vivant. Voilà sa thèse centrale.

Ad. F.

Alice BALINT, **La vie intime de l'enfant**, traduit du hongrois par L. GARA (Paris, *nrf*, collection « Psychologie », Gallimard, 1937, vol. 12 x 19, de 203 p.)

La collection « Psychologie » de la *nrf* a l'intention de donner au public, dans le domaine de la psychologie éclairée par l'investigation du subconscient, la caractérologie, la biologie, « le marxisme » même (?), non des systèmes, mais des « domaines » ; elle veut lui montrer des faits, l'homme concret, afin de le lui faire mieux comprendre ; et ceci sous une forme accessible et non technique ; et enfin avec des « garanties ». (N'est-ce pas exactement ce qu'a fait l'auteur de cette notice, en écrivant « Les Types psychologiques » qui ont connu quatre éditions sous leur forme succincte, mais dont aucun éditeur n'a eu le courage jusqu'ici de publier l'édition développée, mise au point et plus riche de détails, donc plus accessible au profane ?)

Nous attendions donc avec curiosité et espoir ce qu'on pourrait nous dire, sur la base de ce programme, sur la vie intime de l'enfant ; sujet admirable où fleurissent les rappels des activités ancestrales, les images de l'inconscient collectif sous forme d'éclats de joie, de découvertes avides du monde, celui-ci apportant à chaque pas les « nourritures terrestres » des appétits insatiables de la « race » entière, vivante en l'enfant et s'épanouissant une fois de plus en lui.

Déception ! L'auteur étale, après tant d'autres, toutes les turpitudes freudiennes de la psychanalyse, celle qui, depuis Adler, depuis C. G. Jung surtout, a fait son temps, définitivement. Depuis longtemps, on a reconnu que les prétendues investigations et découvertes faites dans l'âme de l'adulte et de l'enfant et aboutissant à ces « complexes » scatologiques sont une projection idéologique de l'adulte qui procède à ce travail. Il y a là une « télépathie » qui peut « jouer » avec les doctrines les plus diverses et qui explique le succès de la *christian science* et les convictions de mille et une sectes religieuses ou non... Disons-le : la plupart des affirmations de ce livre sont fausses. Un point c'est tout. — Ce n'est pas dire qu'il n'y ait ici ou là des observations justes, des conclusions pertinentes ; ce sont les déductions que, soi-disant (Freud-disant), on prétend en tirer qui sont le fruit de l'imagination aberrante des fanatiques du pansexualisme ! Pauvres enfants ! Leur naïveté cache-t-elle donc tant d'horreurs ?... « Complexe d'Œdipe » — « Complexe de la castration » — « Identifications » sexuelles ; voilà tout le contenu de ce petit livre. Hélas ! Et il y manque encore le « complexe de sevrage », si important.

Il y a des observations justes, ai-je dit : danger de la civilisation urbaine, nocivité du contact quotidien avec des parents déséquilibrés et manquant de ce rayonnement qu'est la joie, instabilité de la vie actuelle, éducation « bourgeoise » ici décrite. Après tout, peut-être bien celle-ci, vue dans l'intimité, est-elle à ce point pestilentielle ? Mais la thérapeutique ici proposée ne vaut guère. Pour « centrer » l'enfant, lui permettre d'unifier ses tendances ancestrales disparates, il faut tout autre chose : il faut des visions finalistes, le don de soi à une vie constructive. Pour cela, oui, franchise et délicatesse de sentiments, recommandées par M^{me} Alice Balint, sont nécessaires. Que toutes ces complications — ces « complexes » — paraissent inutiles, quand on sait ce qu'est l'amour rayonnant d'une mère saine !

Ad. F.

Swâmi VIVEKANANDA, **Mon Maître**, traduit de l'anglais par Jean HERBERT, 2^e éd. revue et corrigée, avec portrait hors texte en couleurs de Shri Râmakrishna (Frame-ries, Belgique, Union des Imprimeries, 1937, vol. 12 x 19 de 62 p., fr. 10).

Le texte de cette conférence, prononcée le 24 février 1896 à New-York, n'a rien perdu de sa valeur. C'est par Romain Rolland et ses ouvrages sur Râmakrishna et sur Vivekânanda que le public français a appris à connaître le sage de l'Inde qui vécut à Dakshineswar (1836-1886), et son bouillant disciple au regard direct dans un masque charnu et bombé. Manifestement l'orateur de 1896 a voulu se mettre à la portée de ses auditeurs, protestants anglo-saxons. Il suffit, pour s'en rendre compte, de relire le portrait que nous a donné de Râmakrishna cet autre Indien : D. G. Mukkerji, dans « Le visage du silence... » (Neuchâtel, Attinger). René Guénon reproche cette synthèse de l'Orient et de l'Occident à Vivekânanda. Je ne suis pas sûr qu'il ait raison de le faire. Tous les mots sont impuissants, même quand on parle à des compatriotes, à des compagnons de tous les jours. Se faire comprendre vaut mieux que parler un langage esothérique ou transcender le cadre philosophique ou psychologique de ses auditeurs. Il nous appartient, par contre, à nous lecteurs, de percevoir la déformation de l'image, de compléter celle-ci par d'autres portraits et de faire notre synthèse à nous. Nous découvrons alors un peu mieux cette figure étrange ; d'une mysticité à la fois très « originale » — avec manifestations de « métagnomie », pour employer le terme du D^r Osty — et très directement orientée vers les valeurs spirituelles « finales » de l'homme ; ou tout au moins

ce qu'il nous est permis de considérer comme devant être tel, lorsque la phase d'étroit rationalisme qui caractérise l'époque où nous vivons sera dépassée. (Le portrait de Râmakrishna, selon la tyocosmie de K. E. Krafft, est une merveille!) Et c'est le disciple qui dit ici, commentant l'enseignement de son Maître : « La religion n'est ni paroles, ni doctrines, ni théories... C'est la relation qui existe entre l'âme et Dieu. » Entre notre petite raison et la Raison cosmique, l'Ordre spirituel du Cosmos. Cela suppose l'abandon de beaucoup de nos attachements terrestres et de nos préjugés ! Les religions, dit encore l'auteur, « ne sont que des phases diverses de l'Unique Religion Eternelle ». « Ceci n'est pas une théorie, c'est une chose qu'il faut reconnaître... »

Les sages parlent, les foules écoutent, ne comprennent pas, retournent à leurs petits plaisirs. Seul, un sur dix mille se lève et dit : « J'ai compris » — et il agit en conséquence. Ce n'est pas par hasard que le sage de l'Inde concentra son esprit sur l'Amour ! Et qu'il mourut de l'excès de ce don de soi ! Ce petit livre est profondément émouvant. Disons : édifiant, bien que le terme ait été galvaudé.

Ajoutons que cet opuscule a été excellemment traduit par M. Jean HERBERT. Ce dernier a publié toute une série d'ouvrages : « Les grands Maîtres spirituels dans l'Inde contemporaine », dont dix de Vivekânanda. On en trouvera la liste dans la série de causeries parfaitement claires, simples et belles, faites par M. Herbert à « Radio-Genève » en juin 1937, et publiées par lui dans sa collection « Les Trois Lotus » sous le titre « Quelques grands penseurs de l'Inde moderne ». (En France, chez Adrien-Maisonneuve, 11, rue Saint-Sulpice, Paris, vol. 12,5 x 19 de 46 p., frs. 6.) Une vraie « initiation » !

Ad. F.

Docteur Gilbert ROBIN, **Les Troubles nerveux et psychiques de l'Enfant**, guide pratique de dépistage et d'orientation éducative (Paris, Nathan, 1935, vol. 13 x 18 de la Bibliothèque des Educateurs, 328 p., fr. 15).

L'auteur, ancien chef de clinique de la Faculté de Paris, est un des vulgarisateurs les plus connus en matière d'anomalies du caractère chez l'enfant. Les rêveurs éveillé, les haines familiales ont fait l'objet d'ouvrages révélateurs. Son livre au titre paradoxal : « L'Enfant sans défauts » a fait scandale chez les uns et suscité l'admiration des autres. Il a poursuivi dans cette voie : « La presse est-elle un défaut ou une maladie ? » C'est là le titre d'un de ses récents ouvrages.

Ici nous avons affaire, comme l'indique le sous-titre, à un répertoire des cas difficiles à diagnostiquer. Parents, directeurs, maîtres ont souvent affaire à des enfants présentant tels ou tels symptômes. Que signifie-t-ils ? A quel trouble profond a-t-on affaire ? Moraliser, c'est aller à fin contraire du but. Traiter par la psychothérapie ce qui est, à la base, diathèse organique est également vain. Il faut saisir l'être dans sa totalité et le mal à sa source. Le mécanisme des troubles nerveux doit dès lors être compris. Les causes peuvent en être multiples, organiques, mais aussi familiales, scolaires. Des portraits vivants, des descriptions concrètes permettent à chacun, en lisant ces pages, de mettre le doigt sur la plaie — plaie invisible, mais non moins douloureuse pour les petites victimes et pour ceux, adultes et camarades, qui ont affaire à elles. Beaucoup de ces calamités peuvent être guéries. Un plus grand nombre pourraient être prévenues et dès lors évitées. Prévenir ! C'est tout le problème de l'éducation des parents et des maîtres qui se trouve posé ici entre les lignes !

Ad. F.

H. BOUCHET et J. FAUVEL, **Recueil méthodique de fiches mobiles pour l'étude de la nature par l'observation directe**. Fiches parues : oiseaux, arbres, étroits. (Paris, Nathan, 1937, 15 fiches 15 x 21,5.)

L'auteur de « L'Individualisation de l'Enseignement » (Voir note n° 89, juillet 1933, p. 184) continue à favoriser de son talent les publications qui visent à laisser chercher et trouver les connaissances les plus diverses par l'intelligence de l'enfant lui-même. Il faut l'« amener à se poser des questions ». Pour cela, lui donner la possibilité de découvrir lui-même les détails concrets des choses qui l'intéressent et qui l'intéressent. Dès lors, il possèdera « une connaissance directe, vivante, personnelle ». Et « quel livre pratique, précieux, aimé, que cette documentation » réalisée par lui-même !

Fiche en main, on observe et l'on note ; à défaut, on interroge les gens compétents ; on recueille plumes ou feuilles, on les presse, puis on les colle ; on relève, de préférence dans du plâtre, les empreintes des animaux. Les fiches fournies ici (identiques) permettent de repérer quatre oiseaux, trois arbres, trois groupes de constellations. Bien entendu, une fois lancé, on continue : on saura confectionner des fiches pareilles. Celles-ci, avec leurs nombreuses questions, auront servi d'initiation : on saura désormais ce qu'il faut voir et savoir.

Neuf séries suivront les trois déjà parues.

Ad. F.

Table des Matières 1937

	Pages		Page	
JANVIER (N° 124)				
Congrès de Cheltenham				
<i>Commission de Psychologie</i>				
D ^r H. WALLON : La Méthode des Tests et l'Etude du caractère	3	L'activité des Instituts médico-pédagogiques		
D ^r CARSON-RYAN : Ce que nous a enseigné la pratique des tests	6	a) T. A. RODGER : Le rôle du tempérament en orientation professionnelle	47	
D ^r Philip VERNON. Quelques causes d'erreurs en matière de tests mentaux	8	b) M ^{me} C. L. C. BURNS : Problème de conduite sociale et méthode de traitement	48	
M ^{me} SMETS GENNARD : Le test B. D.	12	Sir SARVENAIU RADAKRISHNAN : La liberté spirituelle et l'Education nouvelle	49	
D ^r R. B. CATTELL : A quoi servent les examens	13	Susan ISAACS : La liberté personnelle et la vie de famille	54	
Miss SIMMINS : De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes	16	Mrs. S. MATSNER-GRUENBERG : Liberté individuelle et vie de famille (symposium)	59	
Philip HARTOG : Constance et validité des examens	17	MARS-AVRIL (N° 126)		
<i>II^e Partie. L'Esprit conscient entre les influences du subconscient et du milieu ambiant</i>				
Fritz REDL : La personnalité et l'Education	18	Congrès de Cheltenham		
Miss N. K. HUNNYBUN : Influence du milieu sur le développement de la personnalité	21	A. NIETO CABALLERO : Le renouvellement d'un peuple par l'éducation.	67	
FÉVRIER (N° 125)				
Congrès de Cheltenham				
M ^{me} M. KLEIN : Nécessité de la Psychologie chez certains types d'enfants difficiles	35	D ^r Nelly TIBOUT : Méthodes thérapeutiques d'orientation pédagogique en Hollande	76	
M ^{me} M. MACAULAY : Une nouvelle expérience en matière de coopération entre parents et éducateurs	39	M. L. CAZAMIAN : Commission internationale pour la préparation des professeurs	79	
D ^r CHANG-PENG-CHUN : Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne	42	E. SECLER-RIOU : La liaison de l'Ecole maternelle et de l'école primaire élémentaire	81	
MAI (N° 127)				
Numéro spécial consacré au nouveau plan d'études belge				
I. TEXTES.				
Introduction du Plan d'Etudes				99
L'étude du milieu par l'observation active				103
II. HISTORIQUE DE LA RÉFORME.				
Fernand DUBOIS : L'Education nouvelle et l'expérience belge				106

	Pages		Pages
III. COMMENTAIRES.			
H. PIERON et H. WALLON : Sur le nouveau plan belge	111	Paul HUNZIKER : Semaine de pédagogie de Rabat. (Résumé et conclusion)	169
II. FRÈRE : Philosophie du plan belge d'études primaires	112	Lucien BOES : Revue de la presse pédagogique française	172
A. HAMAIDE : Le plan d'études belge.	113	Ad. FERRIERE : Le dessin libre	175
Ch. BALLY : Encore la langue maternelle (Extrait du « Journal de Genève »)	116	OCTOBRE (N° 131)	
R. JADOT : Notre enseignement primaire peut s'enorgueillir de son programme. (Extr. de « Le Peuple »).	118	La Ligue Internationale pour l'Education nouvelle et le Monde actuel.	195
A. JADOULLE : Le nouveau Plan d'Etudes	119	M. A. CARROI : Le recrutement des maîtres et des élèves (Afrique du Nord)	197
A. HANSEN : Un nouveau plan d'études	122	M. A. CARROI : La Semaine pédagogique de Rabat (Pâques, 1937)....	203
JUIN (N° 128)			
J. HAUSER : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education nouvelle pendant l'année 1936	99	E. FLAYOL : L'Education nouvelle au Congrès international de l'enseignement primaire et de l'Education populaire	206
P. BOVET : L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire.	102	M. L. CAZAMIAN : Chronique des revues anglaises et américaines	210
R. VAUQUELIN : Orientation et sélection au seuil du 2 ^e degré (1 ^{re} partie).	106	A. JADOULLE : Le laboratoire d'Angleur et son activité de rentrée....	216
Ad. FERRIERE : Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques	110	NOVEMBRE (N° 132)	
E. DELAUNAY : Chronique française.	115	E. FLAYOL : Coup d'œil sur les Journées de la « Classe d'Orientation ». Projet de Livret d'Observations devant servir à l'Orientation	
JUILLET (N° 129)			
Appel aux Parents et Educateurs ..	131	WALEFFE : Sur le Congrès international de l'Enseignement primaire.	
D ^r H. WALLON : Psychologie et Education de l'Enfance	133	Louise VINCENDON : Une personnalité italienne de l'Education nouvelle : Anna Alessandrini	
HULIN : Rapport sur la réadaptation du C. E. P. E.	138	Kees BOEKE (Trad.) : Circulaire sur un projet de Communauté enfantine à Bilkhoven	
R. VAUQUELIN : Orientation et sélection au seuil du 2 ^e degré (2 ^e partie)	148	DÉCEMBRE (N° 133)	
AOÛT-SEPTEMBRE (N° 130)			
D ^r PETER PETERSEN : La méthode active et créatrice à l'Ecole expérimentale à Blay	163	Documents sur la Classe d'Orientation.	
M ^{me} GERAUD : Le stage des candidats à l'enseignement des enfants anormaux	165	L. VEREL : Quelques problèmes d'ordre pratique et administratif	
		Jacques LEFRANÇO : Du massacre des Innocents à l'Orientation Pédagogique. (Extraits, tirés de « Esprit ».)	
		Dans chaque numéro : Chroniques, Nouvelles diverses, Revue des Livres, etc...	

Rédaction : 29, Rue d'Ulm (Musée Pédagogique) Paris V^e.

*Paiements : Madame J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris V^e.
cc/697 92 (Paris)*

VOYAGES EN SUISSE

• Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur •.

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

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

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT 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

Classes Infantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école
à M^{me} Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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 '

Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

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

Jeux Éducatifs Descoedres
d'après M. le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

50, 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.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.

Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.

Enseignement individualisé

sans programme scolaire préconçu.

Travaux de ménage, menuiserie, tissage.

Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: PRIX MODÉRÉS :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince. PARIS, (VI^e)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, 16. » — Pyramides à degrés, 14. » —
Cône, 11.50 — Cône à degrés, 14. » — Boules décroissantes, 9. » —
Les 5 éléments en boîte bordée, 60. »

BOIS LAQUE : Pyramide, 21. » — Pyramide à degrés, 18.50 — Cône, 16. » —
Cône à degrés, 18.50 — Boules décroissantes, 14. » —
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 83. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, 5.75 — 6 rondelles, 4.60 —
6 anneaux, 6.90 — 6 solides sur tige, 12.65 —
Les 4 éléments en boîte bordée, 27.50

BOIS LAQUE : 4 jeux de 6 planchettes, 32. » — 4 jeux de 6 rondelles, 27.60 --
1 jeu de 6 anneaux, 9.80 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 86. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 9. » — Encastremets géométriques, 6 sujets, 9.50 —
Poupées décroissantes, 5 sujets, 14.50 — Dominos des formes encastrees,
10 dominos, 7.20

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 10.50
Les Boules décroissantes à encastrer, 16.10

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 29. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 29. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Par et sous la direction de M. J. 128 : 22 fr. — La soixante : 1 70 (expédition gratuite)

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.