

JANVIER

1938

N° 159
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

M. A. GARROL. — *Pour la classe d'Orientation.*

Marg. REYNIER. — *Un poète formé par son enfance : Anna de Brancovan, comtesse de Noailles.*

Bernard CHARBONNEAU. — *Fabrication des bons élèves (Extrait de « Esprit »).*

Publications du B. I. E.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres.

Recommandations.

Nouvelles diverses.

Avis et Documents.

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{me} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamalide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. WALLON

Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

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^o 697-92.

Groupe Français d'Education Nouvelle

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

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIÉRON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

C. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

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

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

Secrétaire Adjointe : M^{lle} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.

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 HÉRISSON : 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)

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 Paris tous les vend. hors. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (spécimen gratuit)

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

Pour la Classe d'Orientation

Depuis le 1^{er} octobre, fonctionnent à travers la France, dans les lycées, collèges et écoles primaires supérieures, une quarantaine de classes d'expérience, dites « classes d'orientation ». La chose, certes, est excellente, mais le mot malencontreux. On a trop, avant qu'elles n'existent, agité le double « spectre » de l'« expérience » et de l'« orientation ». Ces mots ont répandu — ou tacitement autorisé qu'on répande — ceux de classes-cobayes et d'études contingentes. Chacun a cru — ou feint de croire — que tout enseignement réel cessant, on allait se livrer sur les élèves à des essais pédagogiques inédits et aventureux, et que les professeurs des classes « d'orientation » se constituant en jury permanent, allaient administrer, de façon arbitraire, les sentences définitives.

Affirmons donc que, s'il s'agit d'une expérience, elle n'enlève à aucun enfant le bénéfice de la classe ordinaire puisque les matières d'enseignement sont les mêmes, mais qu'elle lui offre, au contraire, des garanties supplémentaires, s'il est vrai que le seul risque à courir soit celui d'un enfant plus sérieusement « identifié » par son maître, plus soumis qu'auparavant à des investigations diverses, plus observé dans ses réactions, mieux sollicité, selon son tempérament, à un effort plus spontané et par des méthodes déjà longuement éprouvées ailleurs. Affirmons aussi qu'il ne s'agit point d'une orientation professionnelle; on ne songe nullement à décider *ex professo* de la carrière d'un enfant, pas même à statuer définitivement sur ses aptitudes et ses goûts (et, d'ailleurs, les parents ne peuvent ignorer que de nombreuses « passerelles » vont être prévues pour faciliter l'adaptation exacte des sections aux aptitudes); il s'agit, essentiellement, de provoquer chez les maîtres et, par ricochet, chez les parents, une prise de conscience authentique de l'enfant — de chaque enfant — avec les modalités et les rythmes de sa croissance, avec ses diversités d'origine, d'ambiance, de goûts, de possibilités, d'expression. Impraticable, donc, dans ces classes nouvelles, l'enseignement collectif anonyme que nous avons tous vu et que nous abhorrons parce qu'il est la négation de toute préoccupation éducative. Impossible aussi le « *no man's land* » traditionnel entre les maîtres et les familles, alors que maîtres et parents sont collaborateurs-nés.

Que l'enfant soit le centre de toute pratique pédagogique, il n'y a là, apparemment, qu'un truisme; en réalité, c'est chose neuve et qu'il importe de saluer.

Il est temps que chez nous s'accomplisse cette manière de révolution copernicienne. Il est temps que notre système scolaire, au lieu d'être une construction abstraite où l'enfant était introduit comme par surcroît, devienne un organisme adapté à la nature enfantine et à ses diverses aptitudes, trop souvent méconues. Il est temps que, plus observé et moins « laminé », mieux sollicité, harmonieusement épanoui, l'enfant corresponde plus naturellement aux diverses exigences sociales. Loin que la classe d'orientation soit une réaction de défense des adultes contre l'enfant, elle est un organe de protection efficace, propre à

éclairer les parents de bonne foi, mais inquiets et maladroits, propre surtout à établir une maïeutique où le maître amorcera pour l'enfant la difficile découverte de soi.

On a donc lancé l'expérience ! Il importe qu'elle réussisse. Et d'autant plus que tout échec actuel autoriserait les adversaires à la déclarer « jugée ». Cependant (et c'est là ce qui nous inquiète), les conditions où elle se déroule sont assez peu favorables. Il eût été opportun de moins disperser ces classes. Les maîtres qui font une tentative en soi assez neuve, et très neuve pour eux — tentative que de toutes parts on critique à l'entour — auraient pu se concerter, se conseiller et, les uns par les autres, prendre confiance en leur tâche. Et ces maîtres surtout, à qui l'on propose des conditions toutes nouvelles, il eût fallu qu'ils fussent, sinon des praticiens éprouvés des méthodes nouvelles (ce qui était difficile chez nous), du moins des sympathisants et, pour ce travail, des *volontaires* ! Persuadons-nous toutefois que, nantis des espoirs, de la confiance de tous ceux qui en France appellent un renouvellement profond et réfléchi de notre enseignement, les « orienteurs » (comme on dit) auront à cœur de mener à bien cette œuvre de pionner, cette tâche exceptionnelle. Les voilà donc sollicités par des préoccupations précises, autres que celles du programme; les voilà même libres comme ils ne le furent oncques jusqu'à ce jour, de rechercher et mettre en œuvre les moyens qui, selon leur tempérament et leur ingéniosité, seront plus aptes à déceler ces natures enfantines, les voilà, d'un seul coup, jetés au cœur de la « pédagogie nouvelle », en ce qu'elle a de meilleur, en ce qu'elle a d'éternel.

Ne nous laissons pas de le redire : un maître intelligent, cultivé, attentif, un maître chez qui la spécialisation érudite ne brime pas la curiosité psychologique et le goût vivant du « métier », un maître qui, chaque jour, se recrée et chaque jour se donne, il est bien rare qu'il se trompe sur les réactions de son auditoire et, plus précisément, sur les possibilités de chacun. Ainsi la création de cette classe ne saurait le surprendre, ni, au fond, l'embarrasser. Elle ne fait que décharger un souci inhérent à l'éducation même — et c'est là sa précieuse garantie.

Son mérite n'en est pas moins entier. D'abord, si elle alerte un peu trop une opinion mal disposée, nul doute qu'elle tende à ébranler une « bonne conscience » pédagogique devenue volontiers sûre de soi... Qu'il s'en félicite ou qu'il raille, chaque maître se sent virtuellement tenu d'intégrer désormais à sa tâche professionnelle la connaissance approfondie de chacun de ses élèves : attitude grosse de conséquences heureuses. Ce n'est pas tout. Quand l'enseignement secondaire était payant, quand, malgré le régime des bourses, il s'adressait, pour une large part, à une classe sociale où les pères, fréquemment, avaient fait les études qu'allaient aborder les fils et devenaient leurs guides plus ou moins assurés; quand le destin professionnel du fils se trouvait en quelque manière préformé par l'avoir ou par la carrière de son père, l'orientation, bonne ou mauvaise, semblait se faire toute seule. Il n'en est plus de même aujourd'hui ! La gratuité a rempli nos lycées d'enfants de condition modeste, dont les parents — très attentifs à s'enquérir auprès des professeurs — sont débordés et parfois naïvement éblouis. Oh ! cette impuissance douloureuse des parents actuels, qui, quelquefois, en ressentent eux-mêmes désespérément le tragique, — impuissance qui appelle en retour le repliement ombrageux, volontaire et violent des jeunes ! Quel professeur attentif n'a reçu témoignage de ce drame aigu des générations et n'a cherché à assumer, avec cette carence qui s'ignore, ces exigences qui se butent, en vue d'un ordre plus humain et d'énergies moins gaspillées ?

Disons donc sans ambage, que la classe d'orientation doit être pour moitié une classe d'initiation *des* familles, *aux* familles et *par* les familles ! Il me paraît qu'on est loin d'avoir assez insisté là-dessus; d'où le malentendu actuel. A coup sûr, les parents seront d'autant plus hostiles que la classe d'orientation

leur paraîtra couvrir à certaines fins étatistes et comminatoires, — comme si, hors de cette première sélection, il n'y avait plus de salut! En revanche, quand ils discernent l'essentiel, c'est-à-dire l'amorce d'une collaboration n'ayant d'autre but, en tout état de cause, que l'intérêt bien entendu de leurs enfants, leur attitude se trouvera rapidement modifiée. Mainte difficulté, d'ailleurs, n'aurait-elle pas été évitée si, dès les premiers jours, là où fonctionne cette classe nouvelle, le chef d'établissement avait réuni les parents et expliqué la portée exacte de l'innovation? Classe d'orientation doit signifier initiation *des* familles. Mais pour que l'enfant, replacé dans son milieu social quotidien, apparaisse dans le jour où s'affirme sa condition personnelle, classe d'orientation doit signifier initiation *aux* familles. Il faut enfin qu'elle signifie initiation *par* les familles, s'il est vrai qu'un entretien privé (qu'on ne confondra pas avec un bavardage de salon) peut nous mieux informer sur l'élève hors de l'enceinte scolaire, sur sa méthode de travail, sur le choix de ses distractions et de ses amitiés, bref sur tout ce qui caractérise ses tendances. Gardons-nous de voir dans la réserve première des parents, un obstacle définitif : ils deviendront presque toujours loquaces dès qu'ils verront que le but n'est point d'indiscrétion, mais de « diagnostic », en vue d'éviter les retours en arrière, les ratages, les déceptions démoralisantes, comme aussi de promouvoir le bien doué qui se trompe et piétine. Tout le succès dépend du maître, de son « flair », de son tact, de sa patience à écouter et de sa perspicacité à démêler sans hâte le significatif. Il n'est pas d'exemple où il ne voie par la suite l'enfant sous un jour nouveau, personnel et parfois décisif.

Je crois devoir signaler ici l'intérêt des *tests*. Je n'en ai pas la superstition, et crois qu'il serait singulièrement dangereux de l'avoir, mais ils sont une source de suggestions extrêmement valable. Pourquoi les rejeter? Il reste bien entendu que la classe d'orientation, à l'encontre de l'examen de passage habituel, est un examen étalé sur les neuf mois d'études scolaires, que le diagnostic des maîtres doit s'étendre à l'année entière, et que « toute observation un peu prolongée du comportement intellectuel sera toujours supérieure à l'examen en coupe de l'intelligence, à une prise d'instantanéés sur son fonctionnement ». Mais au début, quand on ne connaît pas les élèves encore, le *test* constitue un moyen rapide et privilégié. Dans cette longue période de tâtonnements (près de trois mois) où nous hésitons (et pour cause) sur les valeurs diverses que présente l'enfant, nous avons là un instrument d'exploration dont les données sont éclairantes; en tous cas elles permettent de se poser des questions plus précises et d'esquisser les hypothèses que le cours de l'année aidera à vérifier. Si l'orienteur veut bien considérer les tests non comme des éléments d'information décisifs mais comme des questions mieux posées, il comprendra tout de suite qu'elles l'introduisent à une attitude d'investigation psychologique qui est la condition requise par excellence, pourvu, bien entendu, qu'elle devienne en même temps, et au sens profond, une forme de sympathie (1 et 2).

N'oublions pas non plus que c'est le privilège du test de porter sur une aptitude, et non, plus ou moins, sur une acquisition. Tout autre travail scolaire écrit fait toujours quelque appel à la mémoire; celui-ci propose ses questions de telle sorte que la force des aptitudes (ou leur faiblesse) s'y révèle à l'état pur. Voilà qui est d'importance du point de vue de la connaissance intellectuelle du sujet. Certains tests, même, ont été conçus pour l'étude du caractère et très attentivement établis. Est-il opportun de feindre d'ignorer purement et simplement cet outillage pratique et facile à manier?

L'on sait aussi que nos procédés de notation scolaire ne nous informent

(1) Pour les tests d'aptitudes purement intellectuelles, cf. M. S. M^{me} Henri Piéron, « Instructions pour l'emploi de la fiche psychologique », 41, rue Gay-Lussac.

(2) Pour des tests de caractère, cf. ceux du Dr Vermeylen, Bruxelles. (Dispensaire d'Hygiène sociale.)

guère sur certaines aptitudes fondamentales : une moyenne est une moyenne, un élève qui l'obtient est tenu pour « moyen ». Nous ne nous avisons pas assez de penser que la moyenne 40, par exemple, peut être égale à 4 fois 10, mais qu'elle peut signifier aussi $18 + 14 + 3 + 5$, c'est-à-dire des aptitudes et des déficiences fortement marquées. Or l'élève qui a, de façon répétée, 18 pour la même matière, ne ressemble sûrement pas à celui qui obtient 10 partout; l'un est doué sur un point précis, l'autre l'est médiocrement partout; l'un a déjà un profil dessiné, l'autre est « omnibus »; l'un et l'autre ne sont aptes vraisemblablement ni aux mêmes formes de culture ni aux mêmes tâches. Voilà un point que les « moyennes » du carnet ou de l'examen n'indiqueront pas, un point sur lequel doivent s'exercer la sagacité et le tact de l'orienteur.

Ajoutons enfin que nos méthodes ordinaires si propres — dans leur meilleur emploi — à développer le sens critique, le sont beaucoup moins à déceler et à encourager la spontanéité et l'invention : c'est *l'une des lacunes graves de notre enseignement*, à laquelle devraient remédier les séances de loisirs dirigés. Dans tous les cas, « l'orienteur », dont l'initiative est sollicitée et libre, a le moyen d'y suppléer : enseigne-t-il les sciences ? Il proposera d'imaginer des expériences et des dispositifs d'expérience (et l'on voit bien comment, chez eux, certains enfants, sur des matériaux inattendus, témoignent de leurs facultés inventives). Enseigne-t-il les lettres ? Il suggérera des exercices où la liberté de l'élève est beaucoup plus entière que dans le « devoir » scolaire. J'indiquerai, à titre d'exemple, le cahier journal. Ce cahier, rédigé au gré des petits auteurs, mais pas moins de deux fois par semaine, comporte sans doute bien d'autres fins et, avant tout, celle de les obliger à regarder autour d'eux et en eux, à observer, à choisir et à composer librement des manières de petits essais. Au bout de quel-ques temps, quand le genre « agenda » a disparu et que la *confiance* est née, il se fait par le cahier un apprentissage spontané de la sincérité. Les enfants parlent d'eux-mêmes, de leurs fréquentations, de leurs promenades, des spectacles où ils vont, etc., et, soit qu'ils y mettent cette simplicité qui est marque de sincérité, soit qu'on y sente le désir de se dérober, ou de s'étaler, ou de se déguiser, les « symptômes » sont nets; je ne sais rien de plus révélateur que ces humbles cahiers où s'enregistrent, sous mille formes, les ressources, les occasions, les difficultés, comme aussi les déficiences variées de l'enfance.

On doit ici à la vérité de dire que la fiche de M. Fontègue est, pour qui veut se mettre au travail, extraordinairement suggestive (3). Elle ne se contente pas de sonder l'intelligence, elle veut des informations médicales et caractérologiques. Innovation heureuse, que nous salvons comme l'indice et le gage d'une éducation renouvelée : non plus seulement intellectuelle, mais visant à connaître tout l'homme pour l'éduquer tout entier.

« La classe d'orientation est surtout inspirée par des motifs sociaux », assurent quelques-uns, avec aigreur. Je l'entends bien. Nul ne saurait nier que la gratuité de l'enseignement secondaire n'ait contribué à grossir la plèthore intellectuelle et une forme de « chômage » particulièrement douloureux. Les candidats aux carrières libérales surabondent sans qu'on puisse dire que vocations et débouchés s'accroissent dans le même rapport; or, la mise à la retraite prématurée des serviteurs de l'Etat n'est qu'un méchant palliatif. Dans un monde qui sans cesse va se différencier et dont tant de membres se spécialisent, il faut que peu à peu arrivent à s'ordonner deux listes parallèles : celle des débouchés insuffisamment connus, dans leurs variétés et leurs exigences culturelles et techniques; celle des candidats encore trop fortuitement choisis. On objectera qu'une spécificité des fonctions appelle une technicité croissante — cela est sûr — mais plutôt que de laisser proliférer au hasard cette inévitable technicité, ne vaut-il pas mieux la reconnaître, la parfaire et la dominer ?

(3) Cf. la reproduction de cette fiche dans P. E. N. Novembre 1937.

L'Allemagne, l'Italie ont autant de « Lycées techniques » que de « Lycées classiques ». Nous sommes loin de compte. Et je sais les dangers de la spécialisation étroite, dépourvue de toute vue d'ensemble, les dangers aussi d'une technique qui s'enivre d'elle-même et verse dans un lyrisme matérialiste et cynique, lequel serait la mort de notre humanisme et de l'Europe elle-même ; mais on ne se défend pas contre la technique en l'ignorant ou la contingentant, on se défend contre elle en la dépassant, et nul peuple n'y est plus apte que le nôtre, dont la traditionnelle exigence de culture générale ne saurait heureusement abdiquer devant les formes simplistes, rigides, inhumaines, d'une pensée asservie.

Or, de la technique même peut et doit procéder une culture générale. La vieille distinction du concret servile et de l'abstrait noble est passible de bien des erreurs ; pour une pensée active, il n'est rien qui ne soit concret ; pour qu'il y ait acte, il faut que la pensée soit « engagée », il faut que d'abord, appuyée au réel, elle s'éclaire et s'ordonne ; il faut, si elle est féconde, qu'elle suppose l'anticipation d'une fin et la forte tension du vouloir ; sinon, elle n'est que représentations flottantes et dilettantisme délétère. Berthelot ne soutenait-il pas que dans le temps où s'est affirmé le divorce entre la pensée et l'outil, l'esprit a été sauvé de la quintessence et des abstractions par le travail des artisans qui a maintenu l'intelligence au contact des faits et des hommes ? Il faut qu'au point de départ du travail scientifique, la collaboration de l'intelligence et de la main soit sans cesse assurée, que leurs exigences réciproques façonnent des habitudes concrètes, que leur contrôle mutuel et leur mutuel cheminement préviennent toute routine ou verbale ou technique, et que la pensée, au choc de l'obstacle — d'un obstacle authentique — s'y éprouve dans son essence même qui est perpétuel dépassement. Henri Delacroix, qui défend celle-ci à la fois contre l'asservissement de l'empirisme et la faiblesse du rationalisme classique, déclare qu'elle « construit l'abstrait dans le concret » et il frappe cette formule : « L'abstrait est immanent au concret et son contemporain ». Le jour où nous en aurons fini avec l'équivoque de la section B. — laquelle n'est pas une section culturelle « orientée », mais une sous-section incolore, où sont refoulés les élèves jugés inaptes au grec et au latin — le jour où, en dehors de cette section A. (qu'il ne s'agit ni de toucher ni d'affaiblir) nous aurons d'autres sections cohérentes et fortes, ce jour-là l'orientation paraîtra d'emblée justifiée à la plupart des familles, et sera facilitée aux professeurs. Et déjà, nous apercevons la courbe éventuelle d'une éducation concrète qui prendrait son départ dans l'observation et l'expérimentation communes, telles qu'on les entend dans le monde rural de la Montesa ou le monde plus citadin d'Uccle-Bruxelles, chez Decroly, et qui, prolongée par un effort systématique, à base d'occupations centrées sur un intérêt profond, permettrait, au contact de manipulations multiples et variées, de dégager des problèmes de valeur culturelle. C'est Dewey qui a dit quelque part : « Le problème de l'éducation consiste à engager l'activité de ses élèves de telle manière que, dans le temps même où ils acquièrent une efficacité technique et une habileté manuelle, ils doivent apprendre néanmoins à subordonner ces qualités à l'éducation, c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de certaines habitudes sociales ». Nous préférons dire (et il y a ici plus qu'une nuance) : « ... dans le temps même où ils acquièrent une efficacité technique et une habileté manuelle, ils apprennent à dégager et à fortifier en eux une méthode concrète, prudente et ferme de recherche, de découverte et d'action, qui les élève jusqu'à la vie de la pensée et jusqu'à la primauté de son effort ».

On ne peut douter qu'une section ainsi entraînée pendant tout le cycle secondaire, avec les « occupations » à la base et le travail scientifique au sommet, — pourvu qu'on y élabore hypothèses, inférences et inductions à partir du vécu, pourvu qu'on y recrée des raisonnements et classifications, devenus trop souvent aujourd'hui un répertoire écrasant et morne, pourvu enfin qu'on étudie selon cette méthode de réflexion et de reconstruction les questions qu'on ne sau-

rait prétendre à redécouvrir, — ne soit une section capable d'offrir à l'esprit une vigoureuse discipline.

Quelle nouveauté le jour où l'enfant que ses goûts auront désigné, unissant l'outil et le cahier, évoluera, libre et attentif, dans l'atelier et au laboratoire de la section technique, passionné pour une recherche ou une invention personnelle! Nouveauté urgente, d'ailleurs, si nous voulons sérieusement aboutir et nouveauté offrant déjà la garantie d'expériences étrangères généralisées, en sorte qu'on ne cheminera pas à l'aventure sur une « terra incognita ».

Il faudrait aussi créer une section rurale. N'y a-t-il pas dans la manière même dont nos campagnes sont, d'une certaine façon, abandonnées à elles-mêmes une véritable carence officielle? Oui, il existe quelques ingénieurs de districts généreux et surmenés, mais est-ce là une solution? Qui, dans le temps même où l'on constate avec angoisse son dépeuplement accéléré, songera à orienter vers la terre une élite jeune, intelligente, saine de corps et d'âme, préparée aux travaux des champs, aux difficultés que proposent les saisons, le bétail, les récoltes et les semences, les aménagements à prévoir et les avaries à liquider, capable de comprendre la vertu du risque, l'attrait des responsabilités graves au cœur d'un petit centre rural dont elle deviendrait l'âme, et de préférer au *tempo* morbide et stérilisant des cités la grande vie calme des solitudes agrestes et des existences façonnées par le travail libre, le soleil et le vent?

Ne nous lassons pas de proclamer ce lieu commun que les hommes ont la cité, comme ils ont les enfants qu'ils méritent. Veulent-ils une cité-chaos? Qu'ils laissent seulement faire, et la prolifération aveugle des diplômés et des techniques, fabriquant à souhait deux types d'êtres : l'automate et le révolté, aura bientôt achevé l'invasion du désordre et de la brutalité. Veulent-ils au contraire une cité « humaine »? Qu'ils s'appliquent à en établir les premières assises dans le monde de leurs enfants; qu'ils travaillent à ce que coïncident besoins, aptitudes et fonctions, afin que l'effort retrouve sa noblesse; qu'ils veulent, respectent, enrichissent et ordonnent la spontanéité des jeunes, et que de cette activité où point une joie artiste, — la joie de l'homme qui réalise en se réalisant — ils s'élèvent jusqu'à l'activité bourdonnante des cités dont ils doivent souhaiter l'harmonieux agencement; mieux encore, qu'ils se haussent jusqu'au cœur d'un homme — de n'importe quel homme — qui, déjà, aurait cessé de l'être si, pour satisfaire aux exigences vitales, il avait dû consentir, sous telle ou telle forme, à la totale abdication de son moi.

Marie-Anne CARROI.

I.P.I.

Informations Pédagogiques Internationales
International Pedagogical Information
Internationale Pädagogische Informationen

LONDON

PARIS

PRAHA

renseignent sur les problèmes et transformations apportées dans le domaine de l'éducation et des systèmes scolaires, dans le monde entier. Tous les articles et informations sont imprimés en trois langues, en français, en anglais et en allemand.

12 Numéros

Prix d'abonnement pour un an 120 fr.

Paris XIII^e, 7, Square Grangé.

London S. W. 19, The Beltane School, Somerset Road.

Praha VII., Dobrovského 29.

*Un poète formé par son enfance***Anna de Brancovan, Comtesse de Noailles**

« Donnez-moi les six premières années de la vie d'un enfant, je vous fais grâce du reste. »

KIPLING.

« qui grince sur ses gonds
Et s'écarte en chassant les graviers autour
[d'elle »

On a déjà beaucoup écrit sur la Comtesse de Noailles. La plupart des articles qui lui ont été consacrés ont admirablement caractérisé les dons, en quelque sorte divins, de cette femme exceptionnelle qui s'inscrit dans l'histoire littéraire comme l'un des plus grands poètes de notre temps.

La précocité de son génie a été généralement soulignée, mais peu d'études ont suffisamment exposé les conditions particulières qui en ont favorisé l'éclosion si rapide et si complète. Il me paraît qu'on n'a point assez insisté sur l'enfance même de Madame de Noailles, enfance dont le déroulement met en lumière, et de façon saisissante, les résultats merveilleux du climat idéal, de l'harmonie parfaite entre les aspirations naturelles d'un jeune être en éclosion et le milieu susceptible de favoriser leur épanouissement.

Pour Madame de Noailles qui, dès l'aube de la vie, se sentit « prédestinée » il semble que les dieux eux-mêmes se soient attachés à réaliser cet harmonieux accord entre une âme ardente vouée aux « éblouissements » et la nature éclatante qui enchantera son enfance.

Anna de Brancovan promène ses premiers pas dans le jardin d'Amphion, sorte de paradis ouvert sur l'azur du Léman, paradis où des « pétunias vanilles et des hortensias roses, aux floraisons profuses, offraient le spectacle de la jeunesse du monde inclinée sur la transparence des eaux » (1).

Une gouvernante allemande, brutale par ailleurs, mais sensible à la nature, guide l'enfant dans « les allées ravissantes » de cet éden, lui apprend dans sa langue, « le nom des saisons, des mois, des fleurs, des oiseaux », et la lie « d'amitié éblouie et familière » avec la terre et le ciel.

Au delà de ces parterres de rêve commence l'univers, mais non point le désenchantement. Dès que la petite Anna entre'ouvre la porte du jardin familial, cette porte

c'est pour découvrir les autres jardins du rivage, « cantiques de roses » et ce plus vaste jardin qu'est la campagne d'alentour où « les coteaux verts » et « les cieux de Savoie » font un « échange d'amour de soleil et de joie ».

Les soirs d'été, surtout, la pénètrent d'émoi, ces soirs au long desquels, assise auprès de sa sœur sur le strapontin de la victoria de ses parents, elle se sent « comme jetée en travers du monde végétal » soirs qu'elle évoquera plus tard en vers particulièrement ineffables :

« Le cœur divin du soir, percé de rayons d'or,
Presse contre lui l'arbre et la belle colline... »

Comme on devine à quel point il pressait aussi le cœur de la petite fille ! Sans doute serait-il exagéré d'affirmer que cette communion précoce avec une nature tout à la fois riante et émouvante a été l'origine de l'inspiration poétique de Madame de Noailles ; il est cependant certain qu'elle exerça sur le futur poète une influence indéniable dont *Le livre de ma vie* nous apporte le témoignage.

« Je pense que c'est dans ces instants-là que l'éblouissante nature s'empara définitivement de moi, m'envahit, pour toujours, se concentra, en donnant à l'âme une extension infinie dans un si petit être. Le temps n'a rien effacé en ma mémoire de la route en poussière blonde et chaude, des haies épineuses tressées de mûriers et d'églantiers, où les haies bleues du prunellier sauvage s'arrondissaient humblement sous l'aigrette aiguë et fanfaronne de l'épine-vinette en grains de corail. Écoutant distraitemment le pas monotone et résolu des chevaux, ma sœur et moi nous contemplions l'horizon que chaque seconde modifiait (2). »

Cet horizon, l'un de ceux qui semblent spécialement composés pour des yeux enclins à l'émerveillement, Madame de Noailles en

(1) *Le livre de ma vie*, Hachette éditeur.

(2) *Le livre de ma vie*, Hachette éditeur.

conservera toute sa vie le ravissement et en tracera une peinture immortelle :

« L'horizon était beau comme une mélodie,
La montagne d'argent, brillait, molle,
[engourdie

Et glissait dans le lac son torrent de
[clarté (3). »

Le lac... autre source d'exaltation pour l'âme de l'enfant :

« Enfance au bord d'un lac : Angélique
[tendresse
D'un azur dilaté qui sourit, qui caresse (4). »

De même qu'au jardin d'Amphion et aux coteaux de Savoie c'est à ce lac Léman que Madame de Noailles empruntera plus tard quelques-unes de ses plus belles images :

« Le soir a le calme des lacs... »

Elle lui devra aussi, comme au jardin, aux rives, aux prés, au ciel de son enfance, son cœur, ce cœur « sensible et chaud » qu'elle voulait, en quittant la vie, rendre aux bords fleuris qui l'avaient si bien formé :

« Soir des lacs, bercement des flots, rose
[coléau,

Village qu'éveillait le remous d'un bateau,
Petits couvents voilés par des aristoloques,
Senteurs des ronciers bleus, matin frais,

[voix des cloches

C'est vous qui m'avez fait ce cœur triste et
[profond

Si sensible, si chaud que l'univers y
[fond ! (5). »

Lac rêvé pour l'épanouissement d'une âme romantique :

« Les flots contre les quais faisaient trembler
[des cygnes,

Un romanesque ardent émanait de cette eau,
Comme au temps de Byron, comme au temps
[de Rousseau (6). »

Tous les sites du rivage tressaillaient encore du passage des génies tourmentés qu'ils avaient abrités. « Les verts pommiers » de Vevey se souvenaient de Musset, Madame de Staël hantait encore le château de Coppet et, surtout, la présence de Rousseau se maintenait sensible et vivante dans les champs, les ruisseaux et les bois.

« J'avais respiré, goûté Rousseau sous les châtaigniers du lac de Genève, au bruit des sources courant sous les ronciers, au tinte-

ment des cloches des troupeaux et sur les rivages du soir, lorsque stagne autour des fermes, dans le murmure associé du chant des grillons et du clapotis des vagues, une odeur de fumée et de laitage (7). »

Conduite à la poésie et au romantisme par les lieux-mêmes, Anna de Noailles le fut aussi par la musique.

« Je suis issue tout entière du bois de ton piano », disait-elle un jour à sa mère dont les mains « énergiques et volantes, semblables à des tourterelles, arrachaient à l'ivoire et à l'ébène les plus beaux sons, les plus profonds, les plus allègres que l'on puisse entendre (8). » Elle s'estimait redevable du « don de poésie » à ce « ravissant génie » qui avait enchanté ses oreilles d'enfant des divins accords de Beethoven, de Mozart et de Chopin.

Ce don si exceptionnel de traduire la beauté, la joie et la souffrance par la musique des mots, fut encore avivé chez Anna de Noailles par l'élite intellectuelle qui fréquentait la demeure d'Amphion. Alors que

« L'été vert, tout feuillu, tout fleuri, tout
[mielleux

Crépité sur le bord des routes soleilleuses »,

c'est Maurice Barrès qui s'en va avec la jeune fille romantique en pèlerinage au « site vénéré où Lamartine avait soutenu entre ses bras, dans le vent des tempêtes d'un petit lac coléreux, sa pâle compagne mourante, ardente »...

C'est également en compagnie de Barrès, qu'Anna de Noailles se rendit peu après aux Charmettes où, dit-elle, « sans qu'on pût s'en douter, je composai un poème sur Rousseau, tout en causant et en parcourant d'un pas alerte le jardin où je croyais rencontrer l'ombre de Claude Anet, favori, dans les heures nocturnes, de l'hôtesse aux épaules de colombe » (9).

Puis, ce furent Mistral et Sully Prudhomme qui vinrent envelopper l'enfant-poète de l'atmosphère poétique de la France d'alors. « Le superbe Mistral, pâtre royal, abaissa tendrement sur moi un regard compétent et divinateur dont je devais garder le constant souvenir... »

Sully Prudhomme, haut, lourd et clair, yeux d'ange et barbe d'évêque, me tenait assise auprès de lui, cependant qu'il fascinait l'auditoire expert ou naïf par un exposé patient et minutieux de lois de la prosodie... (10). »

Et dans le même temps que la littérature

(3) La Savoie : *Les Eblouissements*, Calmann-Lévy éditeur.

(4) La Savoie : *Les Eblouissements* (Calmann-Lévy éd.).

(5) Idem.

(6) Idem.

(7) *Le Livre de ma Vie*, Hachette éditeur.

(8) Idem.

(9) *Le Livre de ma Vie*, Hachette éditeur.

(10) Idem.

contemporaine était révélée à la jeune Anna par quelques-uns des plus grands maîtres, c'est par les plus grandes œuvres qu'elle entraînait en contact avec les romantiques et les classiques. Pas plus que pour Colette il ne fut question pour elle de livres enfantins. C'est d'Alfred de Musset qu'elle s'éprit tout d'abord : « Je lisais à bord du vapeur de mon père, *La Romania*, ses poèmes d'Espagne et d'Italie et, peu à peu son œuvre entière (11). »

Musset dévoré, Racine et Corneille lui succédèrent. « La passion, telle qu'elle se révèle chez Racine, devait bientôt recouvrir autoritairement le sentiment amoureux que m'inspirait Musset... Ce qu'il y a de furieux, d'inévitable, de sanglant dans le drame racinien s'accordait avec ma violence encore assoupie et la liquidité de la lave torride des vers de Racine m'enivrait comme du brûlant Mozart... »

En ces mêmes promenades sur le lac, je lisais Corneille. Le poète, le héros me conquérant par la fierté inflexible, le tragique puissant, le duel somptueux du dialogue ample ou rapide... Que j'ai aimé à répéter pour moi-même tel cri musical de Chimène :

L'assassin de Rodrigue ou celui de mon
père (12).

Vint ensuite Hugo qui l'emporta sur tous : « Peu de temps après mon initiation cornélienne, Victor Hugo surmonta, en mon esprit d'enfant, l'amour que je portais à tous les poètes. Son souffle de géant, l'univers parcouru au moyen de la poésie, la puissance aisée du métier, les milliers de vers, chacun aussi vivant dans l'isolement que dans le bloc de marbre qui les retient groupés, m'inspirèrent une dévotion que le temps n'a pas modifiée... Pour ma part, dès que je le lus, il me subjuga entièrement et je fus son enfant (13). »

Anna de Noailles, on le voit, ne connut jamais de médiocres modèles. Déjà, vers six ou sept ans, lorsqu'elle s'essayait à ses premières narrations, c'était aux textes de Chateaubriand que son institutrice lui donnait en dictées, qu'elle empruntait les métaphores qui l'avaient charmée. Toutefois, dès ces exercices enfantins, elle se dégageait du maître et s'efforçait à l'expression originale et personnelle : « Quand on est une enfant qui recommence tout l'univers, se peut-il que l'on se contente de l'hymne des aînés glorieux, quelle que soit leur splendeur

attitude que des gravures romantiques nous avaient révélée, en nous familiarisant avec les orages, les caps et les flots incurvés (14). »

Immédiatement « par le choix ingénieux des mots plaisants qu'elle « s'efforce de grouper de telle sorte qu'une image vivante en jaillit », la petite fille tente de « construire un petit univers et de se raconter. »

Et ces pages qu'elle écrivait surtout au retour de ses excursions « sur les routes vertes de Savoie, si réjouissantes avec leur paysage rebondis de châtaigniers, leurs villages romanesques, habillés de vignes grimpances, leurs mélanges d'herbages et de sources... » (5), ses parents, « bienveillants et tendres », les jugeaient « surprenants et les communiquaient à leurs amis courtoisement émerveillés ».

Les premiers poèmes de l'enfant connurent le même accueil admiratif et le même encouragement affectueux : « Nulle petite fille ne fut plus complimentée, plus embrassée que moi. Là fut ma chance, bien nécessaire, car loin d'être altière, égoïste ou vaniteuse, je dépendais entièrement de l'affection de tous les êtres (16). »

Cette foi absolue en la richesse de ses dons, les parents d'Anna de Brancovan la lui témoignaient dans tous les domaines : « Ma mère, pour qui la musique représentait le don suprême, ne doutait d'aucune de mes facultés. Elle entassait des volumes cartonnés de la collection « Litoff » sur le tabouret de piano, m'y faisait asseoir, et annonçait que j'allais composer immédiatement des mélodies évocatrices, sur le sujet qui me serait donné. C'est ainsi que, tremblante, embarrassée, mais l'oreille tendue nettement vers l'infini, je reproduisais, à la manière d'une dictée harmonieuse et colorée, le chant des oiseaux, la naissance pâle et puis éclatante du jour, la campagne pastorale, la caquetante et radiuse basse-cour, la rêverie du croissant de la lune au-dessus des magnolias en fleurs qu'enveloppaient l'haléine mouillée du lac (17). »

Quelle page pour une anthologie qui serait consacrée à l'éducation nouvelle ! Avant que les principes de cette éducation eussent été formulés, c'est à elle qu'une étonnante petite fille dut de « garder intact l'émail de son âme » et de se préparer à saisir l'univers dans ses bras passionnés sans douter un instant de sa parenté avec les dieux.

Marguerite REYNIER.

(11) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.

(12) *Idem*.

(14) *Poèmes d'enfance*, Bernard Grasset, éditeur.

(15) *Poèmes d'enfance*, Bernard Grasset, éditeur.

(16) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.

(17) *Le Livre de ma Vie*, Hachette, éditeur.

Fabrication des Bons Elèves

Par Bernard CHARBONNEAU

Les considérations qui suivent ne sont pas théoriques, elles ne cherchent pas à définir le système parfait de l'éducation. Elles expriment l'expérience d'un professeur qui a enseigné l'histoire à des élèves de 12 à 17 ans, et n'est pas très éloigné encore du temps où on la lui enseignait. Elles sont violemment partiales, parce que les professeurs sont directement intéressés à la transformation de l'enseignement. Elles sont braquées sur les défauts actuels. Il n'est pas inutile cependant de rappeler au départ qu'une révolution éducative est inséparable d'une transformation de tout l'organisme social. Le lycée est dans la ville et la ville dans la cité : une révolution par l'éducation suppose d'abord que la cité la désire et la permette.

Comme dans le domaine social, les apparences pourraient nous faire croire que nous sommes déjà en période révolutionnaire ; on parle beaucoup du projet de réforme de l'enseignement ; les positions sont arrêtées pour ou contre et l'on voudra sans doute nous forcer à prendre part aux exclusives. En fait le problème n'a pas été examiné à fond et le courage a manqué aux théoriciens de gauche pour faire une critique profonde de l'école actuelle, sans doute parce que cet enseignement est un peu le leur. Mais nous pourrions aussi dire que leur réforme est un peu celle de leurs adversaires, de certains tout au moins. Nous avouons que de telles connivences nous paraissent suspectes et que si la situation est vraiment révolutionnaire, la révolution ne nous semble pas encore commencée. Elle commencera, comme toute révolution, le jour où l'on changera de fin ; où le but de l'enseignement cessera d'être la fabrication de ce produit aseptique, commode à l'usage et bien présenté : le bon élève.

Il faut sans doute beaucoup de naïveté pour bien poser le problème de l'enseignement actuel et malheureusement ce sont par la force des choses des gens « instruits » qui s'en sont occupés ; je crois que pour bien parler de l'enseignement, il faudrait d'abord faire un effort pour retrouver ses souvenirs d'élèves, car malgré leurs déclarations passionnées, l'âme et les connaissances ont fait à la plupart des professeurs oublier leurs classes. Nous trouvons un plaisir suspect à un débat où se heurtent de si grandes

divinités : la Pédagogie, l'Humanité, l'Enfance, — nous construisons d'en haut philosophie et programmes ; il est naturel que le drame se termine par un coup de foudre ministériel et un changement de programme. De quoi peuvent s'occuper les ministres et les personnes décorées sinon de programmes ? A force de parler de la Liberté et de la Fraternité, nous avons oublié Georges Royen, paysan charentais, à force de penser aux Humanités et aux Sciences, nous avons oublié Durand, Lignéres, Potheau, Godard, nos élèves, et si beaucoup sont pleins de sollicitude pour eux, le mot incompréhension serait trop faible pour désigner cette sorte particulière de sollicitude, parce que l'incompréhension passe à côté de l'objet qu'elle ignore, tandis que pour les défenseurs des programmes, les élèves n'existent pas. Si jamais un jour l'enseignement est transformé, ce sera par un homme qui pensera à sa classe, lorsque le tumulte du départ calmé, il regardera la table d'écadier maculée d'encre, entaillée de coups de canifs ; s'il arrive à bien comprendre le rôle de cette table, il aura enfin conscience de la nécessité d'une révolution, non d'un changement de programme. Nous n'aurons un projet efficace que si nous connaissons enfin l'abîme qui nous sépare de l'élève qui s'est assis à ce pupitre. C'est là sans doute une constatation désagréable pour un professeur, mais si nous ne la faisons pas, tout le reste sera inutile.

Le professeur trône de sa chaire comme un dieu, un dieu féroce ou bienveillant. Le premier type est très fréquent : la guerre d'usure qu'imposent vis-à-vis des élèves, à de nombreux professeurs, les conditions actuelles de l'enseignement, finit par faire naître en eux un violent ressentiment. Tout jeune professeur reçoit de ses aînés des conseils qui dévoilent leur état d'esprit : « Tenez-les bien, ne vous laissez pas faire... ou vous serez possédé. » Cette catégorie de professeurs, assez nombreuse, jubile à l'idée de punir, de briser. Cet état d'esprit existe inconsciemment chez des hommes qui se croient justes et bons. Ils distinguent entre les « bons » c'est-à-dire ceux qui cèdent, et les autres, contre lesquels tout est permis. J'ai vu ainsi un collègue de gauche, antifasciste à tout crin, résumer sa politique vis-à-vis de certains élèves par ces mots : « Il faut les mater. » Le même définissait

d'ailleurs sa tâche : « Développer la personnalité. » Il y a aussi des professeurs qui se flattent d'avoir d'excellents rapports avec leurs élèves ; ceux-là prétendent les connaître ; mais ils jugent toujours de l'Olympe. Ils se font un plaisir d'analyser avec une psychologie compréhensive l'âme des enfants qui leur sont confiés. Sans doute regrettent-ils de ne pas être directeurs de conscience ; ce sont des amateurs d'âme et ils connaissent parfaitement l'« esprit d'enfance » ; un esprit d'enfant qui les empêche d'ailleurs de comprendre les trente enfants qu'ils ont sous les yeux à peu près autant que les cyniques qui appliquent brutalement les méthodes de justice et de terreur. Les premiers reconnaissent le conflit qui existe entre le professeur et les élèves ; les seconds le nient, mais ne le suppriment pas.

Cet état d'esprit explique les programmes et les méthodes d'éducation. L'enseignement est organisé comme si l'élève était à la fois incapable de penser par lui-même et doté d'une intelligence subtile. Le professeur considère volontiers que les élèves de seconde sont encore des enfants dont les préoccupations n'ont rien à voir avec les siennes. Tel cuisse bardé de diplômes jugera des gosses qui, par leur sensibilité et leur caractère, seraient dignes de considérer leur professeur comme un cobaye ; par contre les manuels de sixième prétendent enseigner les combinaisons politiques de Périclès à des enfants de 12 ans. Il est donc normal que l'enseignement soit conçu sous la forme du bourrage de crâne. Certes, il s'agit de moins en moins d'apprendre par cœur et l'on cherche à diminuer les heures de travail. Mais bourrer le crâne d'un enfant, cela ne consiste pas seulement à lui faire ingurgiter des textes par cœur, mais à le forcer à apprendre, sous une forme ou sous une autre, une matière inassimilable ; on pourra lui apprendre le latin par la joie, on pourra diminuer les heures de classes : si le latin n'a rien à voir avec ses préoccupations, c'est un bourrage de crâne. C'est dans la mesure où l'instruction actuelle est, pour des raisons variant avec chaque enfant, un travail forcé, qu'elle surmène les élèves.

La terminologie courante montre très bien quel est le caractère essentiel de l'instruction des lycées, cette lutte entre professeur et élèves : il s'agit non pas de former des hommes en partant de l'enfant, mais de tuer l'enfance pour fabriquer le bon élève poli et cultivé, en « ornant son esprit ». Ceux qui l'emportent dans cette lutte, ce ne seront pas les plus doués, mais les moins capables de résister ou bien ceux qui, par désir de réussir, par volonté, arrivent à mater leurs

tendances profondes. On ne peut poser la réforme de l'enseignement sans mettre en question le sens actuel de la culture ; nous sommes bon gré mal gré les défenseurs de cette culture et je crois que notre bonne conscience pousserait des cris effarouchés, si nous entendions l'exclamation du poète hitlérien : « Quand j'entends parler de la culture, je prends mon revolver. » Or cela, tous nos élèves le pensent plus ou moins profondément. Le sentiment de la révolution actuelle, de la révolution permanente de l'enseignement, il n'est pas à Paris, il n'est pas chez tel dirigeant de syndicat, il est là devant nous, chez ces élèves dont nous avons oublié les dégoûts. Cette culture se conserve dans les livres, et nous les accablons de bouquins. Certes les bouquins sont sympathiques au début, tant qu'il y a des images à regarder, mais ils deviennent vite écœurants ; les élèves préfèrent le mouvement, les objets, la course dans la cour, leurs collections secrètes. A l'abri du professeur, ils entassent dans leur pupitre des billes en acier, des cartes postales, un hannelon dans une boîte percée de trous. Ils cherchent ainsi confusément les expériences qu'ils ne trouvent pas dans les interminables discours du pédagogue ; ils ont compris dès le début le caractère essentiel de l'enseignement qu'ils reçoivent au Lycée.

Prenons comme exemple l'histoire et la géographie : lorsque le professeur apprendra à ses élèves de seconde la géographie générale, ce sera à grand renfort d'exemples étrangers. S'il parle d'un vieux massif de montagnes, ça sera des Appalaches, s'il parle d'un lac, ce sera du Victoria Nyanza. Le professeur d'histoire naturelle évoquera les sagous et des ornithorynques, mais du lac où il leur est arrivé de pêcher un dimanche avec leurs parents, du matou qui fuit le soir au coin de la rue, il ne sera pas question. Un élève bordelais connaîtra Johannesburg, mais il ne connaîtra pas La Réole, ou s'il la connaît, il saura bien qu'il ne s'agit pas là de connaissances intéressantes pour les études faites au Lycée. Les élèves savent bien quel risque il y a à faire appel à ses souvenirs personnels dans les compositions. Au surplus, rien dans cet enseignement ne les prépare à la vie quotidienne. S'ils apprennent à « se débrouiller » c'est toujours contre le professeur et l'administration.

Cette culture n'est qu'un ornement de l'esprit, elle prépare des hommes faits pour habiter, avec certaines habitudes, certains quartiers déterminés des villes, et c'est pour cette raison, non par des intentions subtiles, que l'enseignement distribué dans les lycées

est un enseignement de classe. La conception universitaire de la culture est une conception bourgeoise. Le bourgeois dira de l'un des siens, non pas : « c'est un saint », ou « c'est un héros », mais « c'est un homme cultivé ». Certes la clientèle des lycées reste encore bourgeoise pour des raisons économiques, mais aussi parce que la bourgeoisie se sent obligée de faire donner cette culture à ses enfants : une culture qui se distribue est forcément une culture de luxe qui divorce avec l'expérience humaine. On n'arrachera l'enseignement à la bourgeoisie que le jour où il perdra son caractère idéaliste.

L'examen qui marque la fin de l'enseignement secondaire est ici symbolique : M. Piobetta peut parler de la signification sociale du bachot ; il croit ainsi en faire l'éloge, en fait il le juge et il le condamne. C'est un diplôme de bourgeoisie : si tant d'honorables pères de famille s'inquiètent de l'examen de leur fils, c'est certes par souci de leur avenir, mais aussi parce que leur fils, aux yeux des amis de la famille, ne sera qu'un raté s'il n'arrive pas à passer son bachot. Dans les sociétés primitives, certaines fêtes religieuses groupaient les nobles ; dans la nôtre, les futures générations de chefs d'entreprises, de politiciens, d'hommes de loi se réunissent en juillet et en octobre près les perrons des Facultés. Les pères et les mères de familles se congratulent, les jeunes filles, vêtues de robes claires, parlent de Racine ou de Corneille à des jeunes gens qui s'essayent maladroitement aux rôles de politesse voulus par leur milieu. Des révolutionnaires même, parce qu'ils se sont occupés de corrections de copies et n'ont pas regardé ces réunions de candidats, n'ont pas compris la signification de cet examen. Car le bachot trouve des défenseurs à gauche. Ils y voient un examen de culture générale, ce qui est faux, car on peut le passer sans connaître les Mille et une Nuits, Cervantès, Shakespeare ou Goethe, en ignorant tout de la peinture et de la musique ; ils y voient un procédé de sélection, ce que l'expérience dément : la seule sélection du bachot est opérée par l'argent ; enfin ils ne s'aperçoivent pas que le bachot résume un enseignement bourgeois, bourgeois par les cadres, par les élèves, bourgeois par son origine et, ce qui est infiniment plus grave, bourgeois par son esprit. Si jamais un jour tous les Français accédaient à l'enseignement secondaire actuel et au bachot, il faudrait y voir un grave succès de l'esprit conservateur, ce serait le meilleur moyen d'étouffer les classes révolutionnaires, et les personnes, ce qui est plus grave. Il n'y a guère de différence au bout de quelque temps entre un

boursier d'origine populaire et un fils d'honorables commerçants. La querelle qui oppose les partisans de la culture pour tous et les défenseurs du système des bourses est une querelle de famille ; ces derniers craignent seulement qu'une invasion massive d'élèves d'origine populaire ne transforme complètement le caractère de l'enseignement ; mais qu'ils ne s'inquiètent pas : le Corps enseignant, l'administration, l'instruction et la pédagogie sont là pour digérer cette matière étrangère.

Comment peut-on dans ces conditions proposer aux élèves un engagement quelconque ? L'histoire n'est pas leur histoire, la littérature est celle qu'ils apprennent par cœur. Il n'est pas utile de discuter la neutralité d'un tel enseignement, il est *forcément* neutre. S'il ne s'agissait que du domaine politique ou religieux : Il est neutre parce qu'il est mort. Les professeurs pourront prêcher toutes les morales qu'ils voudront, il n'est pas au pouvoir d'un homme, bon ou mauvais, de ressusciter un cadavre. Je ne m'amuserai pas à dénoncer cette neutralité dans les discours ministériels. Je la rechercherai plutôt dans les sourires polis des proviseurs, dans la nécessité de prendre des décisions mûrement réfléchies, dans les piles de rapports qui s'entassent et dans le tableau d'avancement. Tout le monde est forcé d'être neutre, du proviseur à l'élève, parce que tout le monde a pris l'habitude d'une pensée sans conséquence. On a appelé cette neutralité respect de la conscience enfantine. Eh bien il faut avouer que nous ne la respectons pas, car on dévoie plus sûrement l'enfant en lui apprenant une morale hypocrite, en la vivant devant lui, qu'en lui ouvrant les yeux sur un aspect même partiel des questions sociales. Cette neutralité serait plutôt l'hypocrisie d'un totalitarisme qui n'ose pas dire son nom : l'élève que le professeur n'éduque pas est formé par la société bourgeoise : le jour où, à la fatalité des demi-contraintes administratives, du « pas d'histoire », succèdera une pression avouée, le fascisme prendra naturellement la suite du libéralisme ; il trouvera les professeurs timides, les administrateurs dociles, les élèves indifférents ou fanatiques de n'importe quoi, et la machine toute prête pour le bon fonctionnement du système. Comme dans les autres domaines l'impuissance libérale fait place nette au triomphe de la tyrannie fasciste.

Ce système repose sur une éducation qui fait appel non pas à l'esprit créateur, mais à l'esprit d'adaptation. On ne développe pas d'abord, on développe uniquement l'« Intelligence », pardon j'oublie de dire que

l'on développe aussi « la Personnalité ». Il reste cependant dans les classes un « déchet » d'enfants inéducables ce sont des crétins et tous les professeurs vous déclarent qu'un élève qui se refuse à dire en quoi Corneille est racinien est un malade mental. Or si dans ce déchet il y a des crétins, il y a aussi ceux qui sont inéducables parce qu'ils ne veulent pas être « formés ». La sélection s'opère par le milieu, la machine aboutit au triomphe du *bon élève*, un être pâle à la figure fine qui ne prend pas part aux jeux de ses camarades ; plus il avancera en âge, plus il s'écartera des « crétins » par les qualités et par les vices ; si le bachotage ne l'abrutit pas complètement il finira par être cette fleur suprême de la civilisation bourgeoise : l'homme cultivé. Il ne péchera pas à la ligne, il ne mangera pas sur l'herbe, il sera même original s'il a eu un professeur intelligent, et il préparera un doctorat sur « Le classicisme de Rimbaud », fournissant ainsi la preuve que des gens sans vocation ont une vocation de professeurs.

Posons maintenant une question absurde : Le lycée donne-t-il aux élèves le sens de la responsabilité ? Naturellement non, puisque tous les professeurs sont irresponsables. Les élèves sont punis et récompensés, voilà tout ; comme ils ne sont pas hypocrites il ne leur reste pas même ce sentiment de « responsabilité morale » qui suffit à leur maître ; ils subissent sans comprendre des décisions absurdes parce qu'ils savent par expérience qu'il est dangereux de réagir. S'il y a une responsabilité qu'ils ne pourront prendre c'est bien celle du choix de leur vocation ; l'enfant ne pourrait la découvrir qu'en lui et le Lycée cherche à chaque instant à l'arracher à lui-même. Tout au plus peut-on penser qu'il pourra se découvrir une vocation de professeur d'histoire, une vocation de professeur de français, une vocation de professeur de physique. La vocation qui ne s'affirmera pas au Lycée, c'est précisément la vocation forte. Ne croyons pas à une volonté d'étouffement, et qu'il n'y aurait qu'à fusiller le ministre et quelques professeurs pour résoudre la question ; il s'agit de la fatalité du système abstrait : la vocation de l'homme se développe à l'épreuve de la vie et le Lycée est hors de la vie. Souvenons-nous seulement du moment où nous avons pour la dernière fois franchi sa porte...

Le lycée est hors de l'existence des élèves, surtout de ceux qui y vivent. L'élève et surtout l'interne, est en perpétuel conflit avec l'administration, avec les surveillants. Certes, comme dans la plupart des casernes, il ne réagit pas par une révolte avouée mais

se défend par des petits chahuts, mais surtout en restant passif et fermé. Je crains bien que ce ne soit pas en peignant les murs de la classe en rose que l'on mettra fin à cette guerre. Constatation vexante : le bahut est une prison dont nous sommes les gardes chiourmes. La réforme urgente, ce n'est pas l'enseignement du grec ou du latin, c'est la transformation du sort du pensionnaire. Il y a une classe misérable dans l'enfance : l'interne. L'interne est plus malheureux qu'un enfant pauvre qui vit chez ses parents. Il est finalement brisé de deux façons : il devient un très bon élève qui ne pense qu'à ses bouquins ou bien un dévoyé (il n'est pas besoin de rappeler que les internats sont les foyers de l'homosexualité chez les filles et les garçons).

Les externes peuvent mieux se défendre parce qu'ils sortent du lycée. En classe, ils peuvent échapper en pensant à la cloche de 4 heures. Mais les qualités qu'ils conservent se manifestent contre l'enseignement du Lycée ; je pense par exemple à la camaraderie de classe, au dégoût du mouchard ; l'enfant confond instinctivement l'élève qui est poli vis-à-vis du professeur avec le cafard ; il faut avouer qu'il a raison dans la plupart des cas ; les bons élèves doivent se faire pardonner leurs succès auprès de leurs camarades, ils y arrivent rarement parce qu'ils sont traités à la cause de la classe. La vertu communautaire la plus spontanée ne se développe que contre le professeur : j'ai connu des enfants qui mettaient leur application à n'avoir aucun rapport avec leur maître. La rencontre de l'élève et du professeur est impossible parce qu'il n'y a pas de commune mesure entre le métier de professeur et l'activité de l'enfant : il n'y a de rencontre possible qu'entre le professeur et le bon élève. Entre les autres et eux, il n'y a pas de communion humaine ; le professeur cherchera à comprendre l'élève en français ; hélas il le comprendra, et l'amateur d'âme lui donnera un prix ou un accessit ; quant aux autres, ce sont des crétins et ils tomberont sous la férule de la discipline.

Cette hostilité latente de la classe pose un gros problème aux professeurs débutants. Ils n'ont le choix qu'entre deux solutions : entretenir avec leurs élèves des rapports de camaraderie, mais alors sacrifier leur enseignement, et dans les classes nombreuses qui sont d'usage la discipline s'en ressentira, — ou bien faire honnêtement leur métier de professeurs, c'est-à-dire soumettre dès le début ces esprits qui leur sont opposés, ce qui ne veut pas dire qu'il faudra les abrutir de retenues mais leur en imposer

compte, le geste, le costume, (le col dur serait une maladresse) et le ton de la voix surtout s'il est généreux. Il ne suffit pas que la plupart des élèves jouent la comédie pour les récompenses, il faut que le professeur tienne un rôle pour bien faire son métier, sinon il serait malhonnête et ses élèves seraient collés au bachot. Si pour l'élève le bahut est une prison, la culture qu'on lui distribue est une corvée. L'élève ne jugera pas les écrivains selon leur valeur, il distinguera ceux qui sont au programme et ceux qui n'y sont pas. La civilisation bourgeoise détruit aussi le virus contenu dans certaines œuvres. Penser à la sonorité de cette phrase : « Œuvres choisies de Villon, édition Hachette ». Quant aux Œuvres classiques : Racine, Corneille, que l'on rabâche au cours de six ans d'enseignement, elles nous deviennent inintelligibles ; sortis du Lycée nous ne pourrions plus de longtemps entendre des vers de Racine sans un sentiment d'ennui. Dans ces conditions l'éducation et même la culture de l'élève se fera en dehors du Lycée, ses opinions ne seront pas celle du professeur mais celle des parents. Ses éducateurs, le milieu social, le spectacle de la rue, le cinéma, les journaux ; l'enseignement tombera dans le vide parce

qu'il ne peut rien contre les formules cent fois répétées de la vie quotidienne. Nous pouvons continuer à discuter de la réforme de l'éducation, tant que le Lycée ne sera pas transformé l'éducation ne sera pas possible ; tout puissant pour détruire les caractères originaux, l'enseignement actuel est impuissant à aider le développement du jugement et du caractère.

Extrait de « *Esprit* », n° 62.

AVIS

Nous rappelons à nos abonnés qu'ils ont tout intérêt et rendront grand service en nous adressant, sans attendre recouvrements ou rappels, le montant de leur abonnement à la Revue pour 1938. Les tarifs actuels sont :

	FRANCE	ETRANGER
1 an....	Fr. 30	Fr. 50
6 mois....	Fr. 20	Fr. 30

Paiement au nom de la Trésorière, M^{me} J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, (V^e), c. c. Paris, 697-92.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres

(Extrait de la 53^e publication du B. I. E.)

... Il semble évident que le pédagogue doit connaître l'enfant et l'adolescent et qu'ainsi l'étude de la psychologie lui soit nécessaire. Si indispensables que soient non seulement la connaissance des branches à enseigner, mais encore la vocation personnelle de l'éducateur, le talent pédagogique et les qualités plus ou moins innées d'autorité, de contact, etc., qui font un bon maître, il est clair qu'il lui reste à connaître l'esprit de ses élèves ; une certaine information psychologique est ainsi impliquée dans toute préparation pédagogique, car pour former des esprits, il faut savoir selon quelles lois ils se constituent et selon quelles lois ils fonctionnent.

Comment donc se fait-il qu'une telle vérité ait été aussi longtemps méconnue et qu'elle ait commencé si récemment à être appliquée d'une manière systématique dans

les divers pays ? Deux raisons très simples expliquent ce fait ; la première se ramenant d'ailleurs à la seconde. En premier lieu, tout le monde se croit psychologue, tandis que l'on ne s'attribue point de science anatomique ou physiologique infuse. Il a donc paru superflu, ou plutôt l'idée même n'en est venue que tardivement, de consacrer un temps déterminé à l'étude d'un domaine que chacun croit connaître suffisamment par la pratique. En second lieu, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ne se sont constituées à titre de sciences que tout récemment, trop récemment pour que l'opinion soit encore convaincue de la valeur de leurs premiers résultats, par rapport à la connaissance psychologique intuitive et commune. Bien plus, il faut affirmer sans hésiter que la psychologie de l'enfant et celle de l'adolescent ne sont point faites, qu'elles débutent seule-

ment et qu'ainsi il est parfaitement naturel qu'elles ne jouent point encore, dans la préparation des maîtres primaires et secondaires, le même rôle que l'anatomie et la physiologie dans la préparation des médecins.

C'est cette situation très particulière d'un enseignement essentiel à la formation des maîtres, mais trop récent pour avoir encore donné tous ses fruits, qui a poussé le Bureau International d'Éducation à procéder à l'enquête dont nous donnons aujourd'hui les résultats.

*Questionnaire pour l'enquête
sur l'enseignement de la psychologie
dans les Ecoles Normales*

1) Existe-t-il dans les Ecoles Normales de votre pays un enseignement de la psychologie ?

2) Dans quelle année du cycle des études pédagogiques se situe cet enseignement ?

Après ou avant l'histoire de la pédagogie ?
Après ou avant la didactique, etc. ?

3) Par qui sont données les leçons ?

Par des gradués en psychologie, en philosophie, ou des professeurs non spécialisés ?

4) L'enseignement se base-t-il exclusivement sur certains manuels ou ouvrages classiques, ou bien comporte-t-il des développements personnels du professeur ?

5) Quels sont les livres employés ?

6) L'enseignement comprend-il la psychologie des enfants, la psychanalyse éducative, la pratique des épreuves psychotechniques et des épreuves d'intelligence (tests, etc...) ?

Ou seulement des leçons de psychologie générale ?

7) Quel est le nombre des leçons données (par semaine) ?

8) Les élèves font-ils eux-mêmes des expériences psychologiques ?

Expérimentent-ils sur des enfants ?

Leur donne-t-on des problèmes psychologiques à résoudre ?

9) Si oui, quelle est l'organisation de ces expériences faites par les élèves eux-mêmes ?

Travaillent-ils dans les écoles, etc... ?

10) Exemples de recherches d'élèves.

J. PLACET et Edith MEYER.

*L'Enseignement de la psychologie
dans la préparation des Maîtres*

(Questions 1, 2, 7).

Sur les 42 pays qui ont répondu à notre questionnaire, 41 ont rendu la psychologie

obligatoire pour la préparation de leurs maîtres primaires. La seule exception est l'Italie : la réforme de l'instruction secondaire de 1923 a supprimé l'enseignement de la psychologie dans toutes les écoles secondaires, y compris les Ecoles Normales, en le remplaçant par des lectures philosophiques et pédagogiques. Cependant, le programme italien a maintenu l'obligation de l'étude de l'enfant, puisqu'à chaque Institut pédagogique est annexé un Jardin d'enfants (*Casa dei Bambini*) où les élèves font des exercices pratiques sous la direction du professeur de philosophie et de pédagogie. Dans les 41 autres pays, l'enseignement de la psychologie apparaît comme essentiel dans les écoles normales et les instituts pédagogiques...

... La durée absolue de l'enseignement de la psychologie, de même que sa durée relative par rapport à celle de la préparation professionnelle ne présentent qu'une signification restreinte : le vrai problème est de savoir comment cet enseignement est intégré dans l'ensemble de la culture pédagogique donnée aux futurs maîtres. Si les leçons de psychologie ne sont suivies d'aucune recherche proprement dite, d'aucune observation systématique d'enfants organisée durant les stages pratiques incorporant les exercices psychologiques du futur maître à sa réflexion pédagogique, et si d'autre part, les enseignements d'ordre didactique ou de philosophie de l'éducation ne mettent pas l'étude de l'enfant au centre ou à l'un des pôles de leurs préoccupations, l'initiation psychologique, si poussée soit-elle, ne peut que rester lettre morte. En effet, ce ne sont pas seulement les résultats de la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent qui sont utiles aux éducateurs : pour eux, le bénéfice d'une formation psychologique consiste aussi et avant tout dans l'esprit d'observation qu'elle développe, dans l'attitude de prudence et de respect qu'elle provoque à l'égard de l'enfant et de ses possibilités, dans l'acquisition de méthodes propres à résoudre les problèmes pédagogiques quotidiens. Dès lors, la question importante n'est pas le nombre d'heures consacrées à la psychologie en un an ou en deux, mais les relations établies entre cet enseignement et la préparation générale, théorique et pratique, du futur pédagogue.

Les programmes (Question 6)

Le choix du programme et des méthodes de l'enseignement de la psychologie pour de futurs maîtres primaires et secondaires pose les questions les plus délicates. Aussi est-il fort utile de comparer les différentes solutions qui leur ont été données dans les divers pays.

Pour comprendre la difficulté du choix d'un programme, il convient de rappeler trois circonstances essentielles. La première est que les parties les plus sûres de la psychologie, c'est-à-dire celles sur lesquelles les psychologues eux-mêmes se trouvent le mieux en accord, sont celles qui présentent le moins d'importance pour les futurs pédagogues ; les questions de psychologie physiologique, l'analyse des sensations ou des perceptions ont donné lieu, par exemple, à des travaux d'une grande précision, mais il est fort peu utile à de futurs maîtres d'école de les connaître en détail. Au contraire, il serait essentiel pour eux de connaître le mécanisme de la volonté, de l'intelligence, les lois du développement mental ou la détermination des aptitudes individuelles. Or, sur ces points capitaux, les connaissances réelles sont singulièrement plus pauvres et la part des interprétations théoriques d'ensemble beaucoup plus considérable. Faut-il donc initier les écoliers aux seuls résultats indiscutables — au risque de détourner leur perspective — ou aux discussions même des auteurs sur les questions en litige — au risque d'être bien mal compris ? Cette première difficulté est loin d'être négligeable, car l'expérience a montré le danger de présenter au public pédagogique les résultats de la psychologie comme tous également valables. A trop croire aux tests, par exemple, on remplace le dogmatisme de la routine par celui d'un savoir apparent, au lieu de tirer tout le bénéfice que l'on pourrait d'essais métriques qui ont le mérite de soulever une série de problèmes nouveaux sans toujours pouvoir les résoudre. Il importe donc que l'étudiant en psychologie pédagogique parvienne à distinguer les faits et les hypothèses, c'est-à-dire les résultats objectifs et les interprétations possibles, et qu'il comprenne peu à peu combien chaque science, et avant tout cette science encore jeune, comporte de difficultés réelles et de plans divers, de l'expérience proprement dite jusqu'à l'élaboration des grandes théories indispensables mais conjecturales.

Seconde difficulté. Précisément parce que la psychologie de l'enfant et celle de l'adolescent sont loin de pouvoir être enseignées à la manière des mathématiques ou des sciences physiques, comme un corps de doctrine d'égale valeur, mais qu'il s'agit de sciences en formation et en refonte continues, les résultats n'ont de signification réelle qu'en fonction des méthodes qui permettent de les acquérir. Un élève en psychologie qui se bornerait à écouter des cours ou à faire des lectures, si complètes soient-elles, se ferait donc de la science qu'il étu-

die une idée bien fautive parce que livresque et verbale : ce n'est qu'en faisant lui-même quelque recherche, si limitée soit-elle, ou tout au moins en refaisant pour lui-même les expériences dont il prend connaissance, qu'il arrivera à savoir la portée réelle des faits et des théories. Des concepts tels que ceux d'âge mental ou de quotient intellectuel, de stade ou niveau de développement, de forme d'attention ou de mémoire, de structures enfantines de pensée, etc., ne peuvent, à la lecture ou dans l'enseignement *ex-cathedra*, qu'acquiescer une fautive précision et une apparence de notions claires et distinctes, qui conduisent à autant d'erreurs pédagogiques, si on les accepte en bloc, que si on les ignore systématiquement. Il suffit, au contraire, d'un peu de pratique de l'expérience psychologique vécue pour comprendre à la fois l'importance de telles notions, ou plutôt des problèmes qu'elles recouvrent, et pour découvrir leurs insuffisances et le sens heuristique et non pas dogmatique dans lequel il faut les utiliser dans la vie. Or, ces circonstances sont naturellement de nature à compliquer encore l'établissement d'un programme de psychologie pédagogique. Pour être vraiment utile au futur maître, un tel programme doit, en effet, laisser une large part à l'activité de l'étudiant, et cela même au détriment du caractère systématique ou encyclopédique des connaissances à acquérir : la pratique des méthodes doit y primer la mémorisation des résultats.

La troisième difficulté découle des deux premières. Si les chapitres de la psychologie pédagogique ne sont pas tous d'égale sécurité et que la certitude des résultats est souvent même en proportion inverse de leur importance, et que, d'autre part, la connaissance des méthodes pratiques est indispensable à celle des notions et des acquisitions de fait, il devient impossible de songer à un enseignement complet de la psychologie. Comment donc faire le choix ? en surface ou en profondeur ? Faut-il sacrifier la connaissance de l'ensemble à celle de quelques problèmes creusés plus à fond, ou faire le sacrifice inverse ? Cette troisième question pose en réalité toutes celles de l'utilité de la formation psychologique pour les futurs maîtres. Qu'attendons-nous, en fait, de cette formation ? Importe-t-il que l'instituteur primaire ou le professeur secondaire (non spécialisés en philosophie) sache ce qu'est la loi de Weber, le « facteur g », les effets psychiques de l'adrénaline, les stades du développement de l'espace ou du nombre chez l'enfant, etc., etc., ou simplement qu'il ait compris qu'une classe d'enfants ou d'adolescents doit être traitée non pas comme un

auditoire d'intellectuels adultes ni comme une escouade de soldats, mais bien comme un groupe d'élèves vivants en formation, c'est-à-dire d'être actifs, ayant besoin de certains aliments, sociaux, moraux ou intellectuels pour leur développement ? Il est évident que cette seconde solution seule est la bonne et que le but de l'enseignement de la psychologie donné aux futurs maîtres n'est pas de leur fournir un exposé complet des connaissances acquises par cette science, mais de leur inculquer l'esprit psychologique et génétique, de leur faire comprendre la nature foncièrement active de l'être en son développement, de susciter en eux le sens des problèmes et de l'observation, bref de donner une signification concrète à leur formation didactique et pédagogique. Dès lors, peu importe que le programme comprenne ou non l'ensemble des chapitres de la psychologie : un seul domaine, mais bien étudié et analysé en profondeur, peut donner à l'étudiant, s'il se livre lui-même à des recherches actives, une idée plus juste de ce qu'est l'esprit de l'enfant ou de l'adolescent, qu'une vision complète mais superficielle de tout le champ de notre science.

Cela est d'autant plus vrai que les chapitres de la psychologie sont beaucoup plus difficiles à isoler les uns des autres que les sections des sciences physiques ou naturelles. S'il est possible, en effet, de bien connaître un groupe d'animaux, ou de plantes, sans être familiarisé avec tous les autres, ou un chapitre de la physique sans posséder l'ensemble de cette science, l'esprit, par contre, constitue une totalité vivante, dont les parties sont tellement interdépendantes que l'analyse de l'un de ses aspects suppose sans cesse celle de tous les autres. Il semblerait qu'il y ait là une difficulté de plus et qu'une étude d'ensemble soit d'autant plus nécessaire. Mais, en pratique cela permet au contraire de spécialiser l'étudiant dans certaines recherches bien délimitées : chaque analyse bien faite d'un problème de psychologie conduit tôt ou tard à la rencontre de tous les autres, et c'est pourquoi un programme un peu poussé en profondeur donne, aussi bien qu'un programme étendu, une idée exacte de l'activité de l'esprit et de sa complexité.

Ces remarques faites, voyons maintenant quelles solutions principales ont été données aux questions de programme. Examinons d'abord les différentes branches de la psychologie mentionnées dans les réponses que nous avons reçues. Ces branches peuvent coexister dans un même programme ou au contraire donner lieu à des combinaisons variées. D'une part, il y a naturellement la psychologie générale (méthodes psychologi-

ques, problèmes de la conscience et du comportement de l'intérêt et du travail, sensations et perceptions, mémoire, attention, intelligence, sentiments et émotions, etc., etc.). D'autre part, les mêmes problèmes se retrouvent, du point de vue génétique, dans la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, c'est-à-dire dans celles qui constituent les objets d'études essentiels des futurs maîtres. A cet égard, il est un certain nombre de questions que l'on retrouve dans les programmes de tous les pays : l'étude des conduites (instincts ou réflexes, habitudes, intelligence pratique, intelligence réflexive, etc.), des intérêts, du sentiment, de la mémoire, et de l'attention, du jeu et du travail, etc.

Mais l'intérêt est moins de déterminer ce programme général que de souligner un certain nombre de points particuliers actuellement en discussion ou à l'étude dans un grand nombre de pays.

Tout d'abord, il faut signaler la diminution relative de l'importance attribuée aux recherches métriques ou aux tests dans les études psychologiques des futurs maîtres. Il fut un temps où toute la formation pédagogique des éducateurs paraissait devoir consister en une initiation à la théorie et à la pratique des tests de développement et d'aptitudes, et spécialement à ceux d'intelligence. Les tests de Binet et Simon, leurs multiples revisions, et leur extension progressive à la mesure de toutes les facultés psychiques semblaient constituer le programme indispensable et presque suffisant de la psychologie pédagogique. Aujourd'hui, l'étude des tests, qui demeure certes à l'ordre du jour dans la plupart des pays, est cependant ramenée à de plus justes proportions. D'une part, on a de mieux en mieux compris que si le test a une certaine valeur pratique, pour le diagnostic des enfants étudiés en tant qu'individus, il ne saurait nullement constituer un instrument complet d'analyse du développement mental : or, pour l'éducateur, il est au moins aussi important de connaître les aspects généraux de l'évolution intellectuelle, morale et sociale de ses élèves que de savoir comparer un élève particulier à un autre du point de vue de ses aptitudes individuelles. De plus en plus, par conséquent, l'étude des tests se double d'études qualitatives dont la signification est beaucoup plus large et profonde. D'autre part, même sur le terrain du diagnostic individuel des enfants, il est apparu toujours plus clairement à quelles erreurs systématiques sont exposés les tests trop statiques : les jugements portés sur les individus ont d'autant plus de chances d'être objectifs qu'ils se fondent sur des processus d'adaptation ou d'apprentis-

sage et non pas, comme les tests classiques, sur de simples mesures instantanées et isolées. C'est pourquoi, si l'on compare le programme actuel de plusieurs facultés de pédagogie (par exemple l'Institut des sciences de l'Éducation de l'Université de Genève) à leur programme d'il y a quinze ou vingt ans, on constate, d'une part, que les études de psychologie qualitative du développement de l'enfant l'emportent actuellement sur l'enseignement des tests et que celui-ci, d'autre part, est en voie de se transformer en un enseignement de procédés plus souples et plus génériques de diagnostic.

Notons ensuite, et en partie en conséquence de ce qui précède, l'importance croissante dans le programme pédagogique des futurs maîtres, de l'étude du développement mental, envisagé qualitativement dans son ensemble, et en particulier de l'étude de la pensée de l'enfant et de l'adolescent. C'est ainsi que, dans un nombre toujours plus grand de plans d'enseignement psychologique (par exemple : Argentine, Belgique, Canada, France, Grèce, Hongrie, Uruguay, etc.) nous relevons l'étude des principales périodes ou stades de l'évolution des conduites et des formes de pensée. Le développement des comportements sensori-moteurs, du jeu de l'imagination, de la mémoire et de l'attention, du langage et du dessin, de l'intelligence pratique, de la logique et de la représentation du monde, des sentiments moraux et religieux, etc., est ainsi mentionné dans les programmes des pays les plus variés. Citons, comme exemples, particuliers, en Europe, les Instituts universitaires de Vienne, Varsovie et Cracovie, de Londres, Edinbourg, Birmingham, Leipzig, Berlin, Hambourg, Paris et Genève, etc., où les futurs maîtres ont l'occasion d'étudier cette science du développement mental avec les maîtres mêmes qui travaillent à l'élaborer.

Indépendamment des questions de développement, mentionnons l'importance accordée dans certains pays, par exemple en Allemagne, à l'étude de la caractérologie et du développement de la personnalité en général. Un tel enseignement est parfois inspiré par un retour à la psychologie qualitative, en réaction contre la psychologie expérimentale envisagée en un sens trop étroit. Bien qu'il soit sans doute encore trop tôt pour parler d'une science achevée du caractère et de la personnalité, il est évident néanmoins qu'une telle discipline peut être conçue par les esprits non exclusifs, comme ayant droit à une place légitime parmi les différents chapitres de la psychologie : l'étude des premiers résultats de la caractérologie et des problèmes qu'elle soulève ne peut que

favoriser, chez les futurs maîtres, le respect des diversités humaines et de l'activité fondamentale qui constitue le secret de la personnalité.

En relation avec de telles investigations, il est une branche des études psychologiques qui est de la plus grande importance pour de futurs éducateurs et qu'il est intéressant de voir mentionner aux programmes d'un certain nombre de pays : c'est la psychologie des enfants difficiles. Il n'est pas d'école, ni même de classe, si petite soit-elle, où ne travaillent, à côté d'élèves normaux et faciles, des enfants qui, sans être anormaux ni souvent peu doués, ne présentent cependant des difficultés spéciales, soit de caractère (mensonge, paresse, distraction, etc...), soit de travail (incapacité de mettre l'orthographe, de comprendre les mathématiques, etc.). Il est inutile d'insister sur l'importance pratique de l'étude de tels cas, de leur explication et de leur psycho-pédagogie. Mais, ce qu'il faut souligner, c'est que, si cette étude recouvre en droit tous les chapitres de la psychologie normale et pathologique, elle constitue actuellement en fait une spécialité : le dépistage, le diagnostic et la rééducation des enfants difficiles (à tous points de vue) est la tâche principale des psychologues scolaires que nombre de pays rattachent à leurs établissements d'instruction primaire et même secondaire, des services d'observation ou de consultations médico-pédagogiques et des *Child Guidance Clinics*. Ainsi l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres est grandement facilité lorsque, comme cela se fait dans de nombreux pays (Autriche, Pologne, Grande-Bretagne, Genève, États-Unis, etc.), les Académies pédagogiques, *Training Schools*, Instituts des Sciences de l'Éducation, etc..., comportent des consultations médico-pédagogiques, où les étudiants en psychologie peuvent s'initier à la psychologie et à la rééducation des enfants difficiles. Toutes les connaissances acquises relatives aux techniques psychologiques (observations, tests, etc.), à la psychologie de la pensée, de la mémoire, de l'attention, du caractère, des sentiments, etc., prennent alors une signification concrète en présence des cas vivants et l'on pourrait aller jusqu'à dire sans exagération que tout l'enseignement de la psychologie s'ordonnerait facilement en fonction du travail pratique nécessaire par une clinique médico-pédagogique.

Faisons en outre mention, à cet égard, des données fournies par certains pays (Bolivie, Canada, Estonie, Union Sud-Africaine, Suisse, etc.) sur l'enseignement de la psychanalyse éducative. Entre l'opinion suivant laquelle la psycho-analyse est la seule psycho-

logie vraie, seule capable de servir d'instrument à une saine éducation morale, et l'opinion selon laquelle cette méthode est dénuée de toute valeur scientifique et dangereuse en ses applications pédagogiques, il faut signaler l'existence d'une attitude intermédiaire selon laquelle les méthodes psychanalytiques, sans pouvoir être pratiquées par le premier venu ni caractérisées par une infaillibilité spéciale, ont révélé un aspect nouveau de l'esprit de l'enfant et facilité la compréhension d'un grand nombre de cas et de phénomènes d'une certaine importance pratique, sur lesquels la psychologie traditionnelle restait muette. On en est donc venu à penser, dans certains pays, qu'une information donnée aux futurs maîtres, sur les aspects pédagogiques de la psychanalyse, pouvait élargir utilement les perspectives de l'éducateur à condition d'être située dans l'ensemble d'une formation psychologique suffisamment large.

Quant à l'étude psycho-pédagogique des enfants proprement anormaux ou arriérés, plusieurs programmes nationaux l'adjoignent obligatoirement à l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres. Il s'agit, il est vrai, d'une spécialité, puisque tout éducateur ne sera pas forcément appelé à enseigner à des débiles mentaux ou à en rencontrer dans ses effectifs d'élèves. Mais il ne faut pas oublier que plusieurs grands systèmes pédagogiques, aujourd'hui connus essentiellement grâce à leurs applications à l'éducation des enfants normaux, sont issus par la voie la plus directe de l'étude psycho-pédagogique des anormaux. C'est le cas, par exemple, des méthodes de Decroly et de M^{me} Montessori, ces deux grands médecins-psychologues qui ont puisé dans l'analyse de la pathologie infantile les principes d'une pédagogie de l'enfance tout entière. L'étude des anormaux n'est donc pas seulement utile aux futurs maîtres de l'enseignement spécial, mais encore à tous les futurs éducateurs des petits.

Une branche spécialement développée en Angleterre et en Pologne est la psychologie sociale, qui consiste en recherches sur le développement social de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur leurs milieux familiaux, économiques, etc. On s'aperçoit, en effet, toujours davantage de l'importance des influences collectives non seulement sur le développement des sentiments moraux, mais encore sur l'évolution intellectuelle des individus. Une telle étude ne peut donc que compléter très heureusement l'analyse du développement mental en général.

Mentionnons enfin la part faite, dans de nombreux programmes (Autriche, Canada,

Nouvelle Zélande, Genève, Japon, etc.) à l'enseignement de la psycho-technique ou des méthodes et applications de l'orientation professionnelle. Bien que cette étude constitue encore une spécialisation, elle est de plus en plus utile pour déterminer l'acheminement rationnel des élèves, dès la fin de la scolarité du premier degré, soit vers les métiers directement accessibles à ce niveau, soit au travers des différents types d'écoles du second degré. On sait assez, en effet, le problème social et pédagogique de plus en plus urgent que posent le surpeuplement des Universités et l'admission aux écoles secondaires. Mais il y a plus. Si les futurs maîtres ne sont pas tous appelés à devenir « orienteurs » spécialisés, on peut dire de la psycho-technique et de l'utilité qu'il y a d'adjoindre des cabinets d'orientation professionnelle, aux instituts pédagogiques où se forment les futurs éducateurs, ce que nous disions tout à l'heure de l'étude des enfants difficiles et des consultations médico-pédagogiques : de tels enseignements, fondés essentiellement sur l'analyse pratique des cas vivants, constituent la meilleure et la plus concrète des initiations à la psychologie pédagogique, dans ce qu'elle a de formateur pour l'esprit des éducateurs.

Les Méthodes (Questions 8 et 9)

Les principales tendances des programmes actuels d'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres étant ainsi dégagées, nous pouvons examiner brièvement les méthodes employées pour former les étudiants en pédagogie aux différentes disciplines si complexes dont la réunion constitue aujourd'hui la psychologie pédagogique. Nous avons, en effet, constaté tout à l'heure, combien le choix des méthodes était solidaire de celui du programme si l'on veut que l'élève saisisse l'esprit de la psychologie et ne se contente pas de connaissances verbales et abstraites, d'autant plus dangereuses qu'elles deviennent alors inexactes et prêtent d'autant plus aux fausses généralisations.

Il y a trois manières d'enseigner la psychologie donnant lieu aux diverses combinaisons possibles. La première est la leçon *ex cathedra*, la seconde consiste en exercices pratiques organisés par le professeur lui-même et la troisième est la recherche active des étudiants sur des sujets qu'ils ont choisis avec l'aide du professeur, mais qu'ils étudient avec l'initiative voulue.

Or, il est clair que si les leçons de psychologie sont données partout, elles acquièrent une signification bien différente, selon qu'elles s'accompagnent ou non des deux autres

procédés didactiques que nous venons de rappeler. Dans le cas où les recherches individuelles sont sacrifiées aux leçons, l'avantage est de laisser plus de temps pour parcourir un programme plus vaste. C'est pourquoi l'on préfère, dans un certain nombre de pays, multiplier autant que possible les heures de cours pour donner aux étudiants en pédagogie l'occasion de parcourir tous les chapitres essentiels de la psychologie.

Mais la psychologie de l'enfant et de l'adolescent n'était, comme nous y avons insisté, ni des sciences suffisamment achevées pour pouvoir être exposées doctrinairement, ni des sciences assez abstraites pour que leurs résultats soient intelligibles indépendamment de la connaissance des méthodes et techniques qui ont permis de les acquérir, on complète alors généralement les cours par des démonstrations pratiques exécutées par les professeurs eux-mêmes (tests ou expériences de laboratoire).

Dans un certain nombre de pays toutefois, on n'estime pas comme suffisants les exercices complémentaires et l'on ne considère comme une initiation réelle à la pratique de la psychologie qu'une initiation active, consistant en recherches personnelles avec tout ce que des travaux expérimentaux d'étudiants peuvent comporter de tâtonnements et de lenteurs. Selon ce point de vue, la leçon *ex cathedra* ne doit consister, selon l'heureuse formule de Claparède, qu'en une « réponse » aux questions que l'élève est amené à se poser au cours de ses investigations : la recherche personnelle devient aussi le meilleur chemin conduisant à la connaissance, celui au cours duquel toutes les questions sont rencontrées à tour de rôle. Les connaissances acquises à propos des difficultés ou des questions individuelles sont, en effet, bien mieux retenues par l'étudiant que des notions toutes faites présentées du dehors et surtout elles acquièrent un sens concret et réel qui dépasse de loin le plan verbal et abstrait sur lequel se meut forcément l'enseignement livresque et oral. Quant à savoir si l'élève qui consacre la majeure partie de son temps à des recherches personnelles peut parvenir à parcourir un champ suffisant du programme de la psychologie, nous avons déjà vu que les notions psychologiques sont tellement interdépendantes, étant donné l'unité de l'esprit, qu'il est impossible de creuser en profondeur un sujet quelconque sans être conduit à se poser des problèmes relatifs à tous les autres. Lorsqu'un étudiant exécute lui-même un travail expérimental de longue haleine, les lectures qu'il fait et les cours qu'il suit en fonc-

tion de son sujet peuvent donc le mener à une information générale en psychologie, peut-être moins ample, mais sans doute plus profonde que dans le levier de la recherche personnelle.

Quant aux sujets de ces recherches d'étudiants, on peut encore distinguer ici deux systèmes. Le premier consiste à considérer les travaux d'élèves comme de simples exercices, plus longs et systématiques que ceux dont nous parlions plus haut, mais sans prétention à fournir des résultats nouveaux pour la science. On donnera, par exemple, à l'étudiant à analyser le vocabulaire ou le langage complet d'un enfant ou d'un groupe d'enfants pendant plusieurs semaines, à reconstituer l'évolution des jeux, des dessins ou du modelage, en fonction du développement mental, à analyser les associations d'idées d'un groupe d'enfants, ou leurs réactions sociales (coopération, discussions, jeux collectifs, etc.), leur rythme de travail et de fatigue, leur motricité, etc. On donnera surtout à appliquer à une classe ou à un groupe de classes des tests de développement intellectuel, d'aptitudes (mémoire, attention, etc.) ou de connaissances, etc.

Mais, selon un autre système, de tels travaux ne sont conçus que comme des exercices préliminaires et le futur maître est invité à présenter, comme travail de fin d'études, un mémoire original sur une question, si restreinte soit-elle, sur laquelle il s'agit réellement de fournir une contribution personnelle. Une telle manière de faire offre, aux yeux de ses partisans, cet avantage de mettre les candidats en présence des difficultés réelles de la psychologie et ainsi de les initier, mieux que toute autre méthode, aux problèmes, aux techniques et aux principes théoriques de cette science. Bien entendu, il n'est pas nécessaire que chaque travail d'élève parvienne à un niveau tel que sa publication s'impose. Mais si l'institut auquel sont rattachés les étudiants est le siège de recherches de longue haleine entreprises par les professeurs et assistants, chaque travail d'élève peut fournir sa pierre particulière à l'édifice commun, à la condition, bien entendu, d'un contrôle suffisant de la part du personnel enseignant. Dans certains instituts, tels que l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, la méthode s'est même révélée si efficace pour la préparation psychologique des étudiants que c'est souvent dès leur premier semestre qu'ils sont invités à s'associer aux travaux collectifs de recherche scientifique : ils le font d'abord comme secrétaires d'élèves plus avancés, puis sous leur responsabilité pour élucider quelque question restreinte et bien délimitée,

avant d'être chargés d'analyser le problème spécial sur lequel portera leur travail de diplôme.

Telles sont les principales méthodes en usage pour enseigner la psychologie aux futurs maîtres primaires et secondaires.

Professeurs et Manuels (Questions 3-5)

Il reste à examiner les titres des professeurs chargés de l'enseignement de la psychologie aux futurs maîtres ainsi que la question des manuels et ouvrages employés.

Il va de soi, étant donné ce que nous avons vu des programmes et des méthodes de cet enseignement, que la solution apportée dans les différents pays à ces deux problèmes dépend entièrement des précédents.

Lorsque le programme des enseignements psychologiques est suffisamment différencié pour que l'étudiant puisse se concentrer sur les questions particulières et que la méthode repose essentiellement sur les travaux personnels de recherche, les professeurs responsables sont des spécialistes de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et la préparation des futurs maîtres est rattachée de près ou de loin aux instituts universitaires de recherche. C'est à cette source seulement, c'est-à-dire aux racines de la science qui se fait et non pas seulement de la science qui s'enseigne, que l'on peut puiser les éléments nécessaires à une telle conception de la formation pédagogique.

Dans la mesure, au contraire, où l'enseignement de la psychologie repose principalement sur les cours et les leçons *ex cathedra* et où les exercices pratiques ne sont que les compléments du cours, on ne demande aux professeurs responsables que des titres suffisants en philosophie et en psychologie ou la préparation nécessaire aux directeurs d'écoles normales.

De même, plus le système d'enseignement de la psychologie est actif, et plus le manuel est considéré comme un simple instrument d'information, comme une sorte de dictionnaire ou d'encyclopédie où l'on puise sans être obligé de mémoriser l'ensemble, les vrais instruments de travail étant constitués par les ouvrages spéciaux assimilés en fonction des recherches en cours. Dans le cas d'un enseignement plus doctrinaire, au contraire, les manuels et ouvrages généraux viennent appuyer le cours systématique à des degrés divers qu'il est inutile de préciser ici et sous les formes multiples qu'inspire la littérature didactique des principaux pays du monde.

Canton de Genève

Maîtres primaires. — Les futurs maîtres primaires sont choisis au moyen d'un concours parmi les candidats porteurs d'un certificat de « maturité » (baccalauréat). Après une année de stage pratique, suivant immédiatement ce concours, ils s'inscrivent à l'Université, comme élèves réguliers de l'Institut des Sciences de l'Éducation (Institut J.-J.-Rousseau) pour deux semestres, au terme desquels ils passent les examens du Certificat de Pédagogie de la Faculté des Lettres. C'est pendant cette seconde année qu'ils sont initiés aux disciplines psychologiques.

Les cours suivis par tous les élèves comprennent deux heures hebdomadaires de psychologie générale et deux heures de psychologie de l'enfant. Le premier de ces cours donne une introduction d'ensemble à la psychologie expérimentale, le second traite de problèmes sociaux de psychologie génétique. Les candidats au Certificat de pédagogie choisissent en outre trois branches, selon leurs intérêts individuels, parmi neuf directions possibles d'études, au nombre desquelles se trouve la technique psychologique (tests, statistiques, méthodes qualitatives, etc.), la consultation médico-psychologique, l'orientation professionnelle, la psychologie des arriérés, la psychologie morale, etc.

Mais l'un quelconque des examens portant sur ces branches, y compris l'examen de psychologie de l'enfant, peut être remplacé par un travail personnel de recherches, et c'est sur ces travaux qu'insiste spécialement l'Institut.

Les travaux de recherches, dirigés par les professeurs et assistants de l'Institut, portent sur tous les aspects de la psychologie de l'enfant. Le sujet une fois adopté, le candidat en poursuit l'analyse durant une année en moyenne et présente périodiquement ses résultats en des séances de conférences et de discussions.

Durant une troisième année, le futur maître retourne à la pratique, et entreprend de nouveaux stages au cours desquels il a l'occasion d'appliquer les connaissances acquises. Il poursuit, d'autre part, ses recherches personnelles et présente en fin de compte un « travail de fin de stage » nécessaire à sa nomination d'instituteur. Lorsque ces travaux présentent un caractère suffisamment expérimental, ils donnent droit en outre au diplôme de l'Institut.

Maîtres secondaires

Il existe un Certificat d'aptitudes à l'enseignement secondaire, qui comporte la fré-

quentation, durant deux semestres, des cours et conférences de psychologie expérimentale.

**RECOMMANDATIONS
AUX MINISTÈRES
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE**

concernant

**1° L'enseignement de la psychologie
dans la préparation
des maîtres primaires et secondaires**

La Conférence internationale de l'Instruction publique,

Convoquée à Genève par le Bureau international d'Éducation, et s'y étant réunie le 19 juillet en sa sixième session adopte le 23 juillet 1937 la recommandation suivante :

La Conférence,

Considérant que toute éducation et toute technique pédagogique aux différents degrés de l'enseignement, doit être adaptée à la mentalité des enfants ou des adolescents,

Que les sciences psychologiques ont réalisé dans ces dernières années des progrès très marqués dont la connaissance est de grande importance pour les éducateurs, même lorsque ces progrès ne comportent pas d'application immédiate et directe.

Qu'au reste il importe moins de donner aux futurs éducateurs des connaissances psychologiques spéciales que de développer en eux le goût et le sens de l'observation ainsi qu'une attitude de prudence et de respect à l'égard de l'enfant et des lois de son développement psychique,

Recommande aux Ministères de l'Instruction publique des divers pays :

1) Que les futurs éducateurs acquièrent une solide formation psychologique intégrée dans leur préparation pédagogique générale et en particulier dans leur préparation didactique ;

2) Que cette formation ne porte pas seulement sur la psychologie générale, mais aussi, et surtout sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; et qu'elle ne se borne pas à initier les futurs maîtres à l'emploi de tests variés et de méthodes métriques, emploi qui suppose un esprit critique développé et une certaine maturité scientifique, mais qu'elle comporte une étude qualitative du développement mental et de la structure de l'esprit de l'enfant, sous les aspects intellectuels et affectifs, individuels et sociaux ;

3) Qu'outre l'étude de l'enfant et de l'adolescent normaux on prévoie celle des enfants difficiles ou anormaux (en liaison avec les

services médico-pédagogiques), des aptitudes et caractères individuels (en liaison avec les services d'orientation scolaire et professionnelle) et des divers milieux, familiaux, scolaires, etc. dans lesquels se développent les enfants ;

4) Qu'en chacun de ces domaines, la préparation psychologique consiste essentiellement en des observations, des expériences et des recherches personnelles sur le développement intellectuel, moral et social d'enfants variés ; que ces observations précèdent et accompagnent les cours *ex cathedra*, lesquels risqueraient sans cela d'une part d'être mal compris des élèves si ceux-ci n'avaient pas été préparés par des expériences directes à saisir le sens des problèmes et notions psychologiques, et d'autre part, de substituer dans leur esprit le respect exagéré des formules à l'examen des faits ;

5) Que cette formation psychologique soit donnée aux futurs éducateurs à un âge où leur maturité d'esprit, leur culture générale et leur préparation biologique soient suffisantes pour leur permettre de bien comprendre toute la signification des expériences auxquelles ils sont appelés à collaborer ;

6) Que cet enseignement soit donné par des professeurs suffisamment préparés eux-mêmes, non seulement par leur culture philosophique, mais encore et surtout par leur pratique de l'expérimentation scientifique et des techniques de la psychologie.

2° L'Inspection de l'Enseignement

Considérant qu'il est d'une très grande importance que les découvertes dues à une plus exacte connaissance de la psychologie de l'enfant et aux sciences de l'éducation se traduisent aussi rapidement et aussi complètement que possible par l'adoption des méthodes toujours plus actives, plus intuitives et plus concrètes ;

Qu'à cette fin, il ne suffit pas de donner aux éducateurs de demain, dans les Instituts pédagogiques et les Ecoles normales, une formation plus exactement adaptée à leur mission ;

Que les éducateurs en fonction, eux aussi, peuvent avoir besoin d'être soutenus, encouragés et guidés ;

Que ce rôle doit être essentiellement celui des inspecteurs à tous les degrés de l'enseignement et de la hiérarchie ;

Considérant, par ailleurs, que ce qui donne à l'enseignement et à l'éducation leur véritable efficacité, ce n'est ni l'autorité imposée du dehors, ni les procédés et les recettes empiriques, mais l'attachement des éducateurs à leur mission ;

Que ceux-ci doivent donc bénéficier, à tous les degrés, d'une grande liberté dans le choix et l'application de leurs méthodes, en même temps qu'ils ont droit au respect de leur liberté intellectuelle.

Que, en tout état de cause, l'autorité des inspecteurs s'exerce dans des conditions qui assurent à leurs subordonnés les garanties nécessaires contre l'arbitraire et l'injustice ;

Que, pour être dignes de leur tâche, les inspecteurs ont besoin non seulement de connaissances pédagogiques et psychologiques approfondies, mais encore de qualités morales et intellectuelles qui leur permettent de comprendre et de diriger dans un esprit de sympathie les maîtres dont ils ont la charge ;

Que l'inspection est considérée, dans la grande majorité des pays, comme nécessaire pour les enseignements primaire, secondaire et professionnel, mais en général n'est pas considérée comme opportune dans l'enseignement supérieur ;

Recommande aux Ministères de l'Instruction publique des divers pays :

1) Que le choix des inspecteurs de tous les degrés soit subordonné à une très sérieuse enquête sur leurs aptitudes morales et intellectuelles à l'exercice d'une fonction délicate entre toutes ;

2) Que nul ne puisse être appelé à cette fonction s'il n'a au préalable affirmé sa curiosité et sa compréhension des questions relatives à l'éducation, — soit au cours d'un stage suffisamment développé, soit dans une préparation spéciale organisée auprès d'un Institut supérieur pédagogique, cette préparation devant réserver une place à l'étude de la pédagogie comparée et à l'étude des systèmes d'organisation scolaire d'autres pays ;

3) Que l'examen d'aptitude à l'inspection, là où il existe, porte non seulement sur les connaissances proprement dites, mais aussi, par l'analyse de cas concrets, sur l'aptitude à administrer avec intelligence, tact et justice ;

4) Que la mission des inspecteurs consiste essentiellement à comprendre les maîtres dont ils ont la charge et à les conseiller, tout en respectant leur liberté intellectuelle et leur esprit d'initiative en matière pédagogique ;

5) Que, pour leur permettre de s'acquitter convenablement de leur tâche, et de se main-

tenir au courant du mouvement pédagogique, les inspecteurs ne soient pas chargés de circonscriptions trop lourdes, ni de tâches trop complexes, — que, dans l'enseignement du second degré, en particulier, le contrôle administratif soit exercé par d'autres fonctionnaires et que la direction pédagogique y constitue la mission propre des inspecteurs ;

6) Que, en outre, au moyen de voyages organisés à l'étranger, de stages et de cours spéciaux, et par leur participation aux travaux des commissions d'études pédagogiques, en collaboration avec les professeurs des Instituts pédagogiques et des Ecoles normales, ils puissent se tenir au courant du développement de la pédagogie moderne ;

7) Que des conférences leur permettent d'établir entre collègues une certaine unité de vues compatible avec la liberté d'action de chacun d'eux ;

8) Que, dans l'intérêt des enfants et des établissements privés eux-mêmes, ceux-ci soient soumis à l'inspection, comme les établissements d'enseignement public ;

9) Que, si la spécialisation des inspecteurs peut être pratiquement difficile, en particulier pour les écoles primaires rurales, cette spécialisation soit établie là où elle est possible ;

Que, par exemple, l'enseignement des écoles maternelles, des classes de perfectionnement, des écoles d'aveugles et de sourds-muets bénéficie des directions et des conseils d'inspecteurs spéciaux ;

Que, pour l'enseignement primaire, et, dans les grandes villes tout au moins, des inspecteurs spéciaux aient mission de diriger l'éducation artistique, l'éducation physique, les enseignements manuels et ménagers ;

Que ces inspecteurs aient, en outre, la mission de donner des directives en ce qui concerne leur spécialité, aux inspecteurs chargés de diriger l'enseignement primaire, en fonction dans les petites villes, et auprès des écoles rurales et qu'ils procèdent avec eux à quelques visites de direction et de contrôle ;

Que pour l'enseignement du second degré et pour l'enseignement professionnel où les conditions sont plus favorables la spécialisation des inspecteurs constitue l'état de choses normal.

Nouvelles Diverses

Résolutions présentées par M^{mes} Montessori et Rotten et adoptées à l'unanimité par le VI^e Congrès Montessori international 1937.

Le 6^e Congrès Montessori international siège à Copenhague du 1^{er} au 10 août 1937 et comprenant des représentants de 33 nations, et les délégués de quelques Gouvernements :

Considérant le fait que dans quelques pays on a constitué des chaires pour la « Science et la Défense » afin d'alimenter et maintenir l'esprit de guerre,

Charge l'Association Montessori internationale qui a pour but de « Défendre les droits de l'Enfant dans la société... et d'aider les adultes à ouvrir la voie à une civilisation plus élevée et plus pacifique »,

De suggérer aux Universités et autres institutions similaires la création d'un mécanisme scientifique pour l'étude de la « Science de la Paix ». Il devrait concentrer et répandre la connaissance des conditions de la Paix parmi les hommes, obtenir la collaboration de la jeunesse et aider à établir dans le monde une sécurité qui rendit possible la collaboration des jeunes gens élevés en suivant le développement naturel de l'esprit humain, comme le réalisent les Méthodes de la Doctoresse Maria Montessori.

Le Congrès demande avec urgence que les organisations d'éducation examinent sérieusement cette proposition, qu'elles la soumettent aux personnalités compétentes et aux autorités, jusqu'à ce qu'on ait pu trouver une solution pratique.

Le Congrès décide que cette proposition sera envoyée en premier lieu à chaque société nationale affiliée à l'A. M. I., pour vérifier les possibilités de réaliser ce projet, soit directement, soit par le moyen d'une propagande soigneusement préparée, et que chaque Société Nationale soit priée de fournir un rapport sur ce sujet à la première Assemblée générale de l'A. M. I.

Le Congrès désire que cette résolution soit discrètement portée à la connaissance des représentants des Gouvernements, ou des institutions, chaque fois que cela pourra en faire avancer la réalisation.

L'amendement ci-dessous, proposé par M^{me} Montessori, complète cette résolution.

L'Association Montessori internationale, au cours de son 6^e Congrès international à Copenhague au mois d'août 1937, a résolu d'entreprendre une campagne pour l'établissement de chaires ou autres organisations bien définies,

destinées à étudier et diffuser une *Science de la Paix*. Il y a lieu de créer, dès l'origine, un Institut international dans le double but de coordonner les études déjà existantes en cette matière, et d'en entreprendre de nouvelles pour mettre en lumière les lois encore inconnues qui président à la croissance psychique de l'homme, les moyens qui assurent les bonnes conditions psychiques et physiques de sa croissance.

La reconnaissance et la création de ces conditions par la Société est un *Droit de l'Enfance*. Pour l'illustrer, le propager et l'imposer à l'opinion publique, un *Parti Social de l'Enfant* a été fondé à la clôture du Congrès.

Un des premiers Droits de l'Enfance est de vivre dans un monde paisible. Chacun sait combien profondément les peuples aspirent à la véritable paix. Beaucoup se rendent déjà compte à quel point la situation du monde a subi de changements en face des problèmes de paix et de guerre. L'unité extérieure et l'interdépendance des peuples est rendue évidente par l'économie, le commerce, le fait de converser et de se voir d'un continent à l'autre, l'extension immédiate à tout l'univers des conquêtes de l'esprit. Certains sont très préoccupés de la tendance à s'isoler qui, en certaines nations, contraste avec ce développement.

En un mot — alors que, en des temps précédents de réel isolement, il était nécessaire d'apprendre avant tout à combattre pour protéger son propre pays, la situation nouvelle où l'unité extérieure est universelle, demande impérativement que les peuples d'aujourd'hui et de demain apprennent à coopérer pour protéger la civilisation et les valeurs humaines contre la destruction par cet ennemi commun de l'espèce humaine : la guerre.

Mais la collaboration, elle aussi, doit être apprise et étudiée. Un nouveau besoin demande une nouvelle science. Ceci est amplement démontré de nos jours. Dans les pays où de nouveaux idéaux politiques se lèvent, leurs protagonistes donnent un soin tout particulier à la préparation psychologique des masses, afin que leurs idées dominantes les imprègnent. Des chaires spéciales ont été fondées pour perfectionner cet art d'influencer et soulever les foules. Il existe aussi des chaires pour la science de la Défense, qui ne donnent pas seulement une connaissance technique, mais préparent les citoyens à une mentalité belliqueuse, pour qu'ils soient prêts quand les politiciens appelleront aux armes.

Où sont les chaires ou autre outillage de re-

cherches pour répondre aux besoins de coopération, pour étudier scientifiquement les conditions de la paix ? Quels moyens ont été trouvés pour la préparation psychologique nécessaire à d'autres idéaux ? La création et l'étude de la science de la paix ne répondraient-elles pas au plus profond et retentissant besoin de notre temps ? Cela n'empêcherait-il pas la paix de rester un vague concept, et n'aiderait-il pas à prendre les mesures opportunes pour sa réalisation ?

Les éléments qui déterminent une science de la paix sont abondants. La biologie nous dit que le combat n'est pas un instinct chez l'être humain, qu'il n'y a recours que lorsqu'il y est contraint ou amené par la peur. Il y a dans l'histoire des exemples de la manière dont la vraie paix peut se réaliser. La psychologie nous enseigne que la volonté des forces brutales résulte de l'étouffement des capacités humaines dans la première enfance. La nouvelle éducation, inspirée et dirigée par la fondatrice de l'Association Montessori internationale, a mis en évidence sans conteste que les forces spirituelles, facteurs de paix et de coopération, sont innées dans l'homme et fleurissent chez les enfants de toute race et de toute situation sociale, pour peu qu'on leur donne l'atmosphère et l'entourage qui conviennent.

Toutes ces connaissances, cependant, sont dispersées et désordonnées. Les hommes et les femmes destinés si possible à les approfondir, doivent être trouvés.

Toute recherche définie pour la science de la paix aiderait l'humanité à remplir l'un des devoirs primordiaux de notre temps ; les fruits en devraient être portés à la connaissance des étudiants de toutes facultés : futurs professeurs, prêtres, médecins, hommes de loi, travailleurs sociaux, écrivains ; enfin, et non moins, hommes politiques.

On ferait appel à l'ouverture d'esprit naturelle à la jeunesse, non corrompue, dont la vraie nature est connue de ceux qui ont le privilège de l'observer et de seconder la croissance spirituelle des enfants dans une ambiance satisfaisant à ses besoins de développement moral.

Il ne s'agit point qu'une seule Université crée un semblable outillage, mais que tous rivalisent en cela et servent l'humanité en faisant de l'esprit scientifique un usage constructif.

Elisabeth ROTTEN,

Vice-Présidente
de l'Association Montessori Internationale.

Maria MONTESSORI,

Présidente
de l'Association Montessori Internationale.

Programme de la 4^e Semaine de Pédagogie (1)

(Cercle de Pédagogie)

LES MESURES EN ÉDUCATION

Plan-projet

A. Mensurations physiques :

1. Types de Mensurations : P., T., appareils, organes. — Mesure de la motricité. — Matériel. — Inspection médicale scolaire. — Conclusions pédagogiques. — Conclusions pour l'Éducation physique.

B. Tests mentaux :

- Echelles globales et analytiques. — Conclusions éducatives. — Mensurations sur Anormaux.

C. Mesures pédagogiques :

- Tests d'instruction. — Épreuves et examens. — Procédés de cotation des travaux scolaires. — Le programme expérimental.

D. Caractériorologie :

- Méthodes. — Conclusions éducatives.

E. Mesures et statistiques pédagogiques :

- Méthodes de mesures. — Relativité des mesures. — Profils et graphiques. — Fiches individuelles.

Démonstrations nombreuses.

Visites et excursions.

Il est prévu trois à quatre communications de 45 minutes environ par matinée. Elles seront suivies d'une courte discussion.

L'après-midi auront lieu des visites et des démonstrations pratiques : mensurations physiques, application effective de tests mentaux, exposition et démonstration de tests pédagogiques américains, etc.

Publications :

L'horaire définitif et les syllabus sommaires seront expédiés aux participants ou leur seront remis le jour de l'ouverture.

Avantages :

Réduction sur les chemins de fer : 35 % en Belgique, 40 % en France, etc. Les cartes doivent être demandées huit jours d'avance pour la Belgique, 40 jours d'avance pour l'étranger.

Réductions pour certains spectacles, excursions d'agrément et visites guidées sur demande.

Inscriptions :

Les travaux peuvent être suivis par toute personne qui acquitte le droit d'inscription, fixé à 30 francs belges. Il donne droit à la carte d'admission aux auditoires et aux syllabus som-

(1) Du 11 au 16 avril 1928, à l'École de Médecine 115, Boulevard de Waterloo, Bruxelles.

maires. Les participants peuvent également obtenir, pour les membres de leur famille, une carte « de conjoint » au prix de 10 francs. Ces cartes ne donnent droit à aucune publication.

Les inscriptions sont reçues dès à présent. Il suffit de verser la somme de 30 francs au compte chèque postal 1283 15 du Cercle de Pédagogie, Bruxelles.

Le plan détaillé, portant les noms des colla-

borateurs et le titre exact des communications sera envoyé ultérieurement, sur simple demande adressée :

Cercle de Pédagogie, Editions, 91, rue de Savoie, Bruxelles.

Pour les collaborations ou autres communications concernant la semaine, s'adresser à M. F. P. Doms, 33, avenue Albert-Forest, Uccle I.

Documents

Camps scolaires et classes à la campagne

(Angleterre)

Depuis deux ou trois ans, les revues et journaux pédagogiques anglais ont décrit plusieurs expériences réussies faites pour donner aux élèves d'écoles urbaines l'occasion de travailler de temps en temps dans un cadre rural.

L'une des plus anciennes est celle de Wytham, faite à Oxford. Au début de l'année 1931, le colonel Raymond Ffennell, possesseur de la magnifique propriété de Wytham, à quelques kilomètres de la ville, élabore un projet dont le but était de donner aux écoliers des quartiers surpeuplés de la ville l'occasion de connaître la campagne. Avec l'approbation du Secrétaire pour l'Éducation et de la Commission scolaire du Conseil municipal et avec la cordiale collaboration des autorités médicales, le colonel Ffennell offrit aux écoles l'usage d'une partie assez vaste de sa propriété et entreprit la construction de quelques salles de classe disséminées à flanc de coteau dans un site aéré, à proximité d'une source d'eau potable et jouissant d'une vue étendue. Ces salles furent pourvues de grandes cheminées en briques, de façon qu'on puisse les utiliser même les jours frais. Au cours de l'été de 1931, environ 500 enfants passèrent un jour par semaine dans ces classes à la campagne. Parents, enfants, membres du corps enseignant et médecins en furent tous si enchantés que de nouvelles maisonnettes furent construites. Elles sont maintenant au nombre de sept, et en 1934, plus de 1.000 écoliers d'Oxford de 6 à 13 ans, élèves de 15 écoles différentes, passèrent au moins un jour par semaine à la campagne, d'avril à novembre, les deux trajets étant faits en autobus.

En 1935, le nombre des enfants fut moins élevé (environ 750), deux des salles ayant servi à un autre usage. Le propriétaire de Wytham désirait, en effet, démontrer ce que l'on pourrait faire pour les enfants de Londres, ou d'autres grandes villes, en employant la méthode allemande des *Schulandheime* (voir Bulletin n° 27 du B. I. E.). Des séjours de 2 semaines furent organisés à Wytham, et des dortoirs construits par l'initiative privée pour loger 35 enfants avec leurs maîtres ou maîtresses. Ces dortoirs furent occupés successivement par des classes de six écoles de filles à Londres, d'une école de garçons et d'une école de filles à Oxford. Les enfants de Londres qui arrivaient d'un des quartiers les plus pauvres furent enchantés des bois, des oiseaux, des fleurs, de la piscine en plein air, des beaux prés verts et du vaste horizon. Leur physique se transforma pendant cette joyeuse quinzaine, mais les leçons ne furent pas négligées. L'augmentation de poids fut en moyenne d'un kilo, due aux repas réguliers, à la nourriture, au repos après le repas de midi, et au sommeil réparateur de la nuit dans ce logis bien différent des taudis surpeuplés, bruyants et étouffants auxquels ces écoliers étaient accoutumés. Cette pratique qui n'est pas coûteuse, pourrait être généralisée. Les enfants de Londres avaient été envoyés grâce à une subvention du « London County Council » et à l'aide amicale de l'Association des Voyages scolaires. Des dortoirs supplémentaires sont en construction à Wytham et 80 enfants pourront y être logés l'été prochain au lieu de 35.

La Commission scolaire du « London County Council » a alloué, au mois de mars 1936, une subvention de £ 100 chacune à quatre écoles de Londres pour leurs camps scolaires, entretenus tant bien que mal jusque-là au moyen de fonds privés.

L'une d'elles est la « Grammar School » (école secondaire) de St. Marylebone, qui possède un camp scolaire au Vieux Moulin de Forest Green dans le Surrey. La maison d'habitation sert aux cours les jours de mauvais temps et à mettre les provisions à l'abri. Pendant le semestre d'été, des groupes de garçons se rendent à Forest Green avec leurs maîtres et logent sous la tente. Utilisant le ruisseau de l'ancien moulin, ils ont établi une piscine en plein air. Leurs études ne souffrent pas de leurs séjours à la campagne.

La Commission scolaire de Barnsley (Yorkshire) a acheté en 1934 un terrain et 15 baraquements d'ouvriers, dans un site aéré, à 700 pieds au-dessus du niveau de la mer, et l'a transformé en camp scolaire pour les écoles de la ville. Les baraquements peuvent loger 136 enfants et 9 maîtres ou maîtresses, avec une infirmière et les aides de cuisine nécessaires. La cuisine et le réfectoire ont été installés dans un des baraquements, et des salles de classe dans deux autres ; l'un des plus grands contient deux classes qui se transforment en une grande salle de récréation. Grâce à ce camp, 130 enfants avec leurs professeurs, de chacune des écoles primaires supérieures (*Senior and Central Schools*) à tour de rôle, peuvent passer 8 jours au camp pendant le semestre d'été. Au mois d'août, 70 élèves de l'école spéciale pour les estropiés y ont séjourné 15 jours. Le camp est en usage de mai à octobre, ce qui permet à quelque 2.350 enfants et 150 professeurs d'y séjourner. Le programme hebdomadaire comporte 10 heures de géographie, 4 heures de sciences naturelles (*Nature Study*), 2 heures de langue maternelle, 2 heures de jeux organisés, 1 heure d'histoire, 1 heure de calcul. La géographie, l'histoire et les sciences naturelles sont basées sur l'étude du milieu local. Chaque enfant tient son journal. Lorsque le temps est mauvais les loisirs sont occupés par des représentations dramatiques, des discussions organisées et des jeux d'intérieur. Garçons et filles aident au jardinage. La Bibliothèque publique de Barnsley prête de nombreux livres.

La Commission scolaire de la Ville de Hull, après des expériences satisfaisantes, a loué pour l'été de 1936 deux camps privés et un camp militaire sur la côte du Yorkshire.

Du mois de juin au milieu de septembre, 3.976 enfants y ont passé chacun 8 jours. Un programme éducatif a été établi par l'inspecteur en chef de la Commission scolaire. Une modique contribution financière est exigée des parents qui peuvent l'acquitter. On a demandé des volontaires parmi les membres du corps enseignant pour assurer la surveillance et il s'en est trouvé en nombre plus que suffisant. On les a distribués dans les camps à raison de 3 par 40 enfants. Ceux dont le tour tombait pendant les vacances ont obtenu en compensation une semaine de vacances au cours du semestre. Chaque équipe de professeurs comprenait au moins un nageur de premier ordre, et toutes les précautions furent prises en vue de maladies contagieuses ou d'accidents éventuels. Les enfants étaient chargés de certaines tâches utiles, par exemple : mettre le couvert, peler les pommes de terre, éplucher les légumes ; ils s'en acquittaient avec tant de bonne grâce que les « corvées » furent maintes fois attribuées en guise de récompense !

Maintenant que les camps scolaires sont nés en Angleterre, ils s'y multiplieront à coup sûr très rapidement. Déjà une école particulière de Londres, école mixte pour enfants au-dessous de 12 ans, a ouvert une maison de campagne où les enfants pourront « camper » pendant le semestre d'été, pour y vivre d'une vie simple et rurale.

Publication du B. I. E.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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,
1912 Fr. 5 *
- Biogenetik und Arbeitschule. Langensalza, Beyer et
Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en
portugais) Fr. 5 *
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème
de la transmission des caractères acquis. Bruxelles,
Misch et Thron, 1912 (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 catalan, en espagnol, en allemand) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 *
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg,
Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3,
1912 Fr. 5 *
- L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'au-
teur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Éducation dans la Famille. 1^{re} éd. ; Édition H. S.
M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en alle-
mand, en grec, en hollandais et en hollandaise). Fr. 5 *
- L'École active. Genève, Éditions Forum, n° 63, 1920
(Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-
mand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire
de l'Instruction publique en Suisse, 1926
- La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Ge-
nève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)
..... (épuisé)
- L'Aube de l'École serene en Italie, monographies
d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Édu-
cation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 13 50
- Le Progrès spirituel. Genève, Éditions Forum, 1927
(Tr. en esp., 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'École active. Bruxelles,
Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 15 *
- Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flam-
marion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 *
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte
et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur,
1929 (Traduit en espagnol) Fr. 13 50
- La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum,
n° 64, 1929 (Traduit en russe et en espagnol)
..... Fr. 35 *
- L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez
l'auteur, 1930 Fr. 13 50
- L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Ge-
nève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français
d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931
(Traduit en serbe) Fr. 30 *
- L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé Fr. 30 *
- Gonactologie psychosomique (écrit en collaboration
avec M. K.E. Kraft). Genève et Zurich, chez les
auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nou-
velle, 1932 Fr. 8 *
- L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruc-
tion publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932
..... Fr. 3 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de
l'enfance Fr. 2 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischba-
cher, 1931 Fr. 10 *
- Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait
d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 *
- Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École,
Venice (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *