

OCTOBRE

1938

N° 140
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

SOMMAIRE

P. GUILLAUME. — *La formation des habitudes* (Conférence faite au Congrès de l'Éducation populaire).

Ad. FERRIÈRE. — *Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'École active.*

M^{lle} E. FLAYOL. — *L'Individualisation de l'Enseignement.*

E. DELAUNAY. — *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

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. Hamaïde, 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.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

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

Président d'Honneur :

P. LANCEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

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.

G. 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^{me} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

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

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm...	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm...	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

Seule une éducation 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

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

La formation des habitudes

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Populaire)

par M. P. GUILLAUME

Professeur à l'Université de Paris

Parmi les problèmes de psychologie générale, il n'en est pas qui intéresse davantage la pédagogie que celui de la formation des habitudes, celui que les auteurs anglais appellent problème du « learning », les auteurs allemands problème du « lernen » ; il nous manque un nom français équivalent ; nous ne pouvons guère dire : APPRENTISSAGE, car ce mot a pris en français un sens spécial et restreint, tandis que le verbe APPRENDRE a conservé son sens général. Apprendre, c'est former des habitudes. Le terme s'habituer s'applique, dans ce sens très général, à la vie physique, à la vie morale, à la vie intellectuelle ; l'éducation du corps consiste en habitudes motrices ; l'éducation du caractère, en habitudes morales ; l'acquisition de connaissances, d'idées, de méthodes, en habitudes intellectuelles. Approfondir la notion d'habitude est donc, pour l'éducateur, un problème central. Il s'adresse donc à la psychologie. Que lui apporte-t-elle aujourd'hui ? Une conscience plus aiguë de l'extrême complexité des faits, un embarras en face de leurs apparentes contradictions ; les sentiments que les anciens cadres dans lesquels on cherchait à la ranger ne suffisent pas à les contenir et que les principes par lesquels on avait cru les expliquer définitivement doivent être remis en question : bref, la psychologie offre aujourd'hui, sur ce problème, une situation assez confuse et quelque peu déconcertante, mais bien caractéristique de ce désordre fécond qui, dans la science comme en toute chose, est une étape nécessaire du progrès.

Il y a un quart de siècle, il n'y avait rien de plus simple que le chapitre de nos traités consacrés au problème de l'habitude. Il semblait que nous n'eussions plus rien à apprendre sur ce sujet. La psychologie de l'habitude tenait en quelques formules simples et qui paraissaient claires. L'habitude était la manière d'être ou de faire qui résultait de la répétition d'un acte. Une activité libre, indéterminée, inconditionnelle, plastique se fixait, se figeait dans une forme désormais invariable ; elle devenait un automatisme de plus en plus involontaire et inconscient. L'habitude était une force d'inertie, un mécanisme qui, une fois créé, fonctionnait en nous sans nous, une tendance autonome qui grandissait et devenait de plus en plus tyrannique à mesure que l'acte était plus souvent répété. Un acte d'abord indifférent devenait, par la seule vertu de la répétition, une seconde nature ; tout était facile quand on suivait la pente de l'habitude, tandis qu'une force positive était nécessaire pour la remonter.

Sans doute, ces formules gardent-elles encore une valeur aujourd'hui, mais l'expérience réelle et incontestable qu'elles traduisent demande à être exprimée avec plus de précision. Et d'abord, il faut dissiper une équivoque, une contradiction initiale dans la définition même de l'habitude. Qu'est-ce que la « répétition d'un acte » ? Il est évident qu'il faut distinguer ici deux phases dans l'habitude : la phase de « formation » et la phase d'« état », l'acquisition de l'habitude et l'habitude acquise. C'est dans la seconde qu'on peut parler de répétition : l'acte y a pris une forme parfaite, en tout cas invariable, stéréotypée, tandis que la phase de formation se définit au contraire par une série de changements à travers lesquels l'acte s'achemine de sa forme initiale à sa forme finale. Observons un enfant qui apprend à écrire. Son effort est excessif, diffus; il s'étend à tous ses membres; l'enfant contracte ses bras, remue ses jambes, contorsionne la bouche, tire la langue, se crispe sur son crayon; son attention est extrême; elle porte tant sur le modèle auquel il est obligé de revenir à chaque instant que sur l'exécution, qui est lente, maladroite, impulsive; le résultat est d'abord informe. Quelle différence avec la forme finale du geste et du tracé, avec l'économie, la localisation, l'aisance, la précision et la liaison des mouvements, avec l'autonomie de l'exécution, devenue indépendante de tout modèle et qui obéit directement au langage intérieur. L'habitude contractée a consisté en une longue série de transformations. Il n'y a pas de répétition du MÊME acte. Si l'acte initial se reproduisait purement et simplement, on n'apprendrait rien. Pourquoi, cependant, dit-on couramment qu'on apprend un acte en le répétant, à force de le répéter ? C'est qu'on ne prend plus ici le mot RÉPÉTER dans son sens rigoureux; il n'a plus qu'une signification populaire qui est, je crois, la suivante : il y a dans ces actes si différents par lesquels se constitue l'habitude une unité, qui est celle de leur commune intention. L'enfant voudrait toujours imiter le modèle; d'abord, il en reste très loin, puis il s'en rapproche. C'est cette unité du but visé dans tous les essais successifs qui fait dire qu'il s'agit toujours du même acte. Psychologiquement et physiologiquement, il faudrait dire au contraire : on n'apprend quelque chose que dans la mesure où on ne répète pas le même acte, où chaque exercice, orienté vers la même fin, n'est pas une pure répétition du précédent. Et quand l'habitude est arrivée à la phase d'état, si l'on admet qu'il s'agit maintenant de véritables répétitions, ces répétitions sont désormais stériles; on n'apprend plus rien désormais, précisément parce qu'on ne fait plus que répéter. L'enfant sait écrire; son écriture a pris sa forme définitive, bien reconnaissable; l'évolution de l'habitude est terminée.

Dans sa phase de stabilité relative, une habitude répond à un état d'équilibre entre l'individu et le milieu. L'acte ne change plus parce qu'il adapte l'être vivant à ses conditions d'existence, parce qu'il a supprimé des causes de friction et de gêne, parce qu'il rend possible un moindre effort, parce qu'il apporte des satisfactions, parce qu'il donne d'un problème pratique une solution, sinon parfaite, du moins suffisante.

L'enfant qui apprend à écrire cesse de faire effort pour se rapprocher du modèle quand son écriture est devenue LISIBLE pour lui et pour les autres. Toute la perfection possible n'a pas été atteinte, mais seulement un rendement SUFFISANT pour les besoins présents. On pourrait encore gagner quelque chose, mais l'effort serait disproportionné avec le gain.

Dans la pratique pédagogique, vous connaissez bien ces répétitions improductives. La vie professionnelle en fournit d'innombrables preuves. Les progrès dans l'expédition et la réception de signaux télégraphiques, dans le maniement de la machine à écrire, etc., s'arrêtent au bout d'un certain temps de pratique. Ce n'est pas parce que la limite individuelle des progrès possibles a été atteinte. Le plafond est ici relatif à un ensemble de conditions déterminées, à un équilibre du niveau atteint avec les exigences de la profession. Mais il peut se relever quand une ambition spéciale intervient avec une énergie suffisante. Le télé-

graphiste voudra par exemple occuper un poste exceptionnel où l'on exige une vitesse bien supérieure à la vitesse commerciale; sous l'influence de cette nouvelle motivation, il fera de nouveaux progrès dépassant le rendement auquel il était resté depuis des années de pratique et que d'autres années de pratique, dans les conditions ordinaires, n'avaient pas amélioré.

Ce rôle essentiel de la motivation apparaîtrait encore avec plus de vigueur si, au lieu de prendre nos exemples dans les habitudes techniques, nous les cherchions dans le domaine des habitudes physiques et morales, dans l'accoutumance à certaines conditions de vie, dans la formation de la personnalité. Cependant, même ici, il s'en faut de beaucoup que les faits, qui nous sont familiers, soient toujours correctement interprétés.

Et d'abord on se trouve ici en présence d'une grande variété d'effets. Les lois générales sous lesquelles on a essayé de les classer, comme des effets de la répétition pure et simple, considérée en elle-même, indépendamment de ses conséquences, rendent mal compte de cette diversité. On dit que la répétition fortifie la tendance, le besoin, et même suffit à le faire naître, mais il faut bien avouer que dans d'autres cas elle peut, au contraire, l'affaiblir et le tuer. Les objets de nos habitudes nous deviennent plus chers, plus indispensables; nos affections se fixent sur certains individus et s'attachent à leurs particularités individuelles; mais ces mêmes objets produisent aussi la lassitude et l'indifférence, et nous en cherchons de nouveaux parce que la valeur des premiers est usée par la répétition. Comment, s'il s'agit d'effets directs de la répétition, expliquer ces apparences contradictoires ?

Des actes indifférents engendrent, dit-on, par leur répétition accidentelle des besoins nouveaux, factices. Tout le monde connaît la force du pli de l'habitude chez le buveur et chez le fumeur, la tyrannie des habitudes alimentaires, etc. Mais il ne s'agit pas d'abord d'actes quelconques, sans aucune valeur primitive. Il n'y a pas ici un besoin entièrement créé par la répétition, mais un besoin général spécialisé par l'habitude et cette spécialisation, à son tour, dépend d'une adaptation plus ou moins efficace de l'organisme à l'action de ces stimulants.

Si la répétition ne crée rien, ne peut-elle CONSOLIDER et CONSERVER les habitudes, quand leurs mobiles spéciaux ont disparu ? L'éducation emploie, chez l'enfant, des moyens auxiliaires; elle s'adresse à une motivation extrinsèque, artificielle; elle fait appel aux récompenses, aux punitions, à l'émulation, à la sympathie; elle s'appuie surtout sur des sentiments spécifiquement ENFANTINS. Comment les habitudes qu'elle crée peuvent-elles survivre à ces sentiments enfantins ? Elles persistent, dit-on, toutes seules, par la « force de l'habitude ». Mais est-il possible que des attitudes aussi stables, aussi tenaces ne résistent que parce qu'elles ont longtemps duré ? Y a-t-il là une explication réelle ? Ou prenons-nous pour une explication la simple familiarité d'un fait dont nous ne démêlons pas les conditions réelles ? Il faut introduire dans l'étude de ces habitudes individuelles un principe que les historiens ont appliqué avec fruit à l'étude des institutions. Les institutions semblent durer par l'effet d'une inertie qui leur serait propre. Mais en réalité elles survivent par le jeu d'AUTRES forces qui se sont peu à peu substituées à celles qui leur avaient donné naissance. La fonction a changé; le nom subsiste plutôt que la chose. Sous les apparences rigides des vieilles choses se cache la souplesse d'une vie qui sait s'adapter à de nouvelles conditions. Il en est de même des effets de l'éducation chez les individus. Ils ne subsistent pas TELS QUELS. La règle et la coutume, consciemment ou inconsciemment, s'enracinent dans les profondeurs de la personnalité, à mesure que l'adolescent et l'adulte pénètrent mieux leur signification, tandis que les mobiles enfantins qui s'y rattachaient perdent leur pouvoir et leur crédit. L'individu s'y trompe souvent: il voit dans leur résistance une survivance pure et simple des habitudes de son enfance; il se rend mal compte des

liens organiques de cette habitude avec ses intérêts PRÉSENTS. Ce qui n'est fondé que sur la motivation enfantine disparaît avec l'enfance, comme disparaissent, malgré d'innombrables répétitions, les jeux de l'enfance.

Nous comprenons maintenant que le lien de l'habitude avec la répétition des actes est très lâche et très complexe, loin que la première soit une fonction simple et directe de la seconde. Mais nous pouvons encore vérifier cette idée en envisageant l'habitude non plus dans sa motivation, mais dans son aspect intellectuel, technique. L'habitude est ici une adaptation objective de l'acte à la situation, adaptation qui peut d'ailleurs présenter toute une série de formes et de degrés.

Les étapes REMARQUABLES de la formation d'une habitude ne sont-elles pas toujours caractérisées par des changements de méthode, par l'invention d'un procédé, par la révélation d'un nouvel aspect de la situation qui fournit à notre acte des signaux directeurs ? On trouve un rythme efficace, un nouveau tour de main, une meilleure localisation de l'effort, on passe d'une exécution morcelée à une exécution prévoyante, où chaque mouvement continue le précédent et prépare le suivant. La perception était confuse ; elle s'ordonne, devient claire ; une orientation s'y dessine, des points de repère y apparaissent ; on domine mieux et de plus haut la situation, etc.

Que de tels changements aient lieu aux tournants décisifs dans la constitution d'un savoir ou d'un savoir-faire et qu'ils en marquent les étapes principales, c'est incontestable. Mais on est tenté d'aller plus loin — et sans doute s'agit-il ici d'une hypothèse qui aurait besoin d'être confirmée par une analyse plus poussée de la formation de l'habitude. On est tenté, dis-je, d'expliquer de cette façon non seulement les épisodes saillants, les points singuliers de la courbe d'acquisition, mais même les progrès quotidiens qui se traduisent par une ascension lente et continue de cette courbe. La formation de l'habitude serait une somme de petites découvertes, de petits actes intellectuels, de petites réorganisations de la perception et de l'acte. Il en serait encore ainsi même quand l'allure des exercices successifs fait une place au hasard, quand on apprend par des tâtonnements qui semblent d'abord aveugles, quand la formation de l'habitude se passe en grande partie au-dessous du niveau de la conscience claire.

Cette description nous éloignerait beaucoup de la description classique de l'habitude qu'on voulait réduire au renforcement de connexions entre des perceptions et des réactions par l'effet des répétitions accumulées. L'enfant qui apprend à lire, dirait-on, fait-il autre chose que d'associer de plus en plus fortement la perception visuelle de la lettre et l'idée de son correspondant ? Mais, nous l'avons vu, d'abord les faits sont bien plus complexes, puisque, aux étages supérieurs, il s'agit d'associer des groupes figurés reconnus immédiatement sans analyse à des groupes sonores eux-mêmes non décomposés, et que les éléments ont perdu dans ces groupes leur individualité psychologique. Mais la description classique ne rendait même pas compte exactement de ce qui se passait aux étages inférieurs de l'apprentissage, par exemple dans l'épellation littérale. La difficulté initiale, sur laquelle cette description classique restait muette, était d'arriver à la perception DISTINCTE de chaque lettre. L'enfant commence par CONFONDRE plusieurs lettres. Le progrès consiste moins dans la consolidation ou même dans l'établissement d'une liaison entre les éléments, qu'on supposerait dès le début perçus comme ils doivent l'être définitivement, que dans la DIFFÉRENCIATION de la perception de ces éléments. Il faut passer d'une perception générique et confuse à la perception précise et individuelle ; il faut donner à certaines particularités figurales dans cette perception un relief suffisant pour éliminer ces confusions. Ainsi nous retrouvons toujours, jusque dans le détail des progrès par lesquels se constitue l'habitude, cette organisation nouvelle de la perception qui nous avait paru d'abord n'appartenir qu'à certains de ses épisodes saillants.

Si nous adoptons cette hypothèse générale, comment devons-nous nous représenter le rôle des exercices successifs, des RÉPÉTITIONS sur lesquelles la théorie classique avait tant insisté ?

Ne renonçons pas à la formule : ON APPREND EN RÉPÉTANT ; elle est la traduction d'une observation trop banale pour ne pas conserver quelque valeur. Mais ce rôle de la répétition des exercices sera compris très différemment selon qu'on y voit l'agent essentiel de la constitution de l'habitude ou seulement une CONDITION FAVORABLE, qui reste inopérante tant que d'autres conditions essentielles n'interviennent pas. La répétition des exercices, pour nous, crée un CHAMP FAVORABLE à l'action des forces organisatrices, intellectuelles et affectives encore mal connues qui sont les causes décisives. La réorganisation de la perception qui y fait apparaître la structure capable de guider l'action peut être, dans certains cas, assez brusque; elle peut aussi se fixer d'un seul coup dans la mémoire. Un aspect s'est dégage, révélé, éclairci et la conquête peut être durable; un mouvement a été COMPRIS, c'est à-dire perçu clairement dans son articulation, et il n'y aura plus de fautes; deux objets (deux parties d'un appareil), jusqu'ici confondus, ont été perçus à la faveur d'une circonstance favorable qui soulignait leur différence, et la confusion ne sera plus possible. Il peut arriver d'ailleurs aussi que cet éclaircissement de la perception soit sujet à éclipses et ne laisse qu'un souvenir instable; la vision claire devra être retrouvée... La répétition de ces exercices crée simplement un champ favorable à ces découvertes. Et son rôle sera d'autant plus grand qu'il y aura plus de distance entre la perception primitive, qui dépend des habitudes antérieures, et la perception TECHNIQUE spéciale qui entre en jeu dans l'acte habituel. Mais, dans toute cette éducation, la répétition ne crée que des CHANCES de progrès. On peut apprendre avec peu de répétitions et ne rien apprendre avec beaucoup de répétitions. Dans la formation de l'habitude, la psychologie peut donner quelques conseils sur la manière de conduire les exercices.

Par exemple, des expériences ont montré qu'il existe une DISTRIBUTION optimum des épreuves dans le temps, au moins pour certains types d'apprentissage — un intervalle optimum entre les exercices. D'autres expériences permettent de comparer deux méthodes : la méthode analytique, qui fragmente la tâche en parties dont chacune est apprise complètement, puis rattache ces parties bien sues les unes aux autres; la méthode GLOBALE, qui, au contraire, ne décompose pas, mais procède par une série de répétitions de l'ensemble. Ces études tendent à prouver que, contrairement à un préjugé assez répandu, la méthode globale a généralement l'avantage; cependant il ne semble pas que la solution du problème soit si simple et si générale et qu'elle soit indépendante ni de la nature des tâches, ni du principe du morcellement. Mais il y a encore bien d'autres problèmes. Répéter la lecture du texte qu'on veut fixer dans sa mémoire jusqu'à ce qu'on constate qu'on est en état de le réciter est une méthode sommaire et dispendieuse; une méthode plus économique consiste dans la LECTURE-RÉCITATION où, sinon dès le début, du moins dès les phases précoces de l'apprentissage, on cherche à deviner les mots qui suivent celui qu'on vient de lire, quitte à commettre des fautes que l'on corrige, en ne recourant au livre qu'aux endroits où un contrôle est nécessaire. Dans les expériences de Gates, cette méthode améliore le rendement dans une proportion qui varie de 20 à 100 %, selon qu'on la fait intervenir plus ou moins tôt dans la série des lectures. Enfin qu'il me suffise ici de faire allusion à tous les problèmes que pose à la didactique expérimentale le GROUPEMENT des matériaux à assimiler, leur présentation dans un ordre qui fasse ressortir les ressemblances et les différences, accuse les contrastes, souligne les articulations et la structure, et permette une meilleure distribution de l'attention et de l'effort.

On voit par ces quelques exemples qu'il s'agit moins de MULTIPLIER les répétitions que de rendre ces répétitions FRUCTUEUSES ET EFFICACES. Sans doute il

en faudra toujours. Suivant une formule célèbre, ON APPREND EN AGISSANT. Dans les habitudes motrices, il faut avoir l'acte dans la main, dans les doigts, et cela ne peut être que le résultat d'une certaine pratique; mais, dans beaucoup de manipulations intellectuelles, la même formule ne se vérifie pas moins; la préparation mentale préalable, les explications, la considération attentive de la situation ne dispensent pas de l'exécution répétée des opérations réelles. Mais ceci n'est pas une objection à notre thèse. L'exécution réelle est surtout ici un moyen de mieux comprendre et de mieux percevoir. On apprend un mouvement en le faisant, parce qu'on ne comprend pleinement ce mouvement qu'en le faisant; il y a action et réaction réciproque de l'activité effective et de la notion même de l'acte. Ce n'est que par l'exécution d'un doigté, d'un tour de main qu'on arrive à bien sentir sa forme, son rythme, à percevoir clairement la structure de la « mélodie kinétique ». La répétition est utile dans la mesure où elle favorise la production de cet effet psychologique; elle est stérile dans le cas contraire; il y a donc encore ici de bonnes et de mauvaises répétitions.

Pouvons-nous tirer, des réflexions que nous venons de faire sur le problème de la formation des habitudes, quelques conclusions pédagogiques générales ?

Et d'abord il me semble que la psychologie de l'habitude à laquelle on s'achemine aujourd'hui a un avantage sur la conception classique : elle est plus optimiste. Non pas qu'elle autorise des espoirs illimités sur la perfectibilité de nos élèves. La croyance que tout est possible est illusoire ici comme partout, elle serait en contradiction avec l'idée d'une action fondée sur des lois de causalité. Mais la formation des habitudes apparaissait autrefois comme une dégradation nécessaire de l'activité, un asservissement, une immobilisation fatale dans l'automatisme et dans la routine. Sans doute elle peut être tout cela; mais elle ne l'est pas nécessairement; cet enlèvement dépend des circonstances et non de la nature même de l'habitude. En montrant que la répétition n'est pas par elle-même créatrice d'une FORCE D'INERTIE INDÉFINIMENT CROISSANTE, on enlève à certaines conséquences fréquentes des habitudes leur caractère de fatalité. En découvrant les forces réelles aux dépens desquelles se constitue la force de l'habitude, on laisse entrevoir la possibilité de faire travailler ces forces dans un sens utile; on comprend aussi que les limites auxquelles s'arrête, en fait, le progrès réalisé ne sont pas des limites absolues, mais qu'on pourra souvent les dépasser, en prenant sur ces forces de nouveaux points d'appui.

L'idée que la répétition crée une force d'inertie passive était pour la pédagogie la source d'une ILLUSION DANGEREUSE. On s'habitue trop facilement à croire que les attitudes créées à l'école par des contraintes artificielles restaient imprimées de façon durable et féconde dans la personnalité. Il ne faut pas compter AVEUGLÉMENT sur la force de l'habitude; elle ne nous paraît une force originale que tant que nous renonçons à l'analyser. Nous avons vu que la survivance des effets de l'éducation est chose beaucoup moins directe, beaucoup plus complexe. Non seulement il faut s'appuyer sur les intérêts immédiats de l'enfant (et cette thèse pédagogique a aujourd'hui cause gagnée), mais il faut FAVORISER L'ÉVOLUTION ULTÉRIEURE DE LA MOTIVATION, au lieu de se contenter d'abandonner à elle-même la disposition fragile qu'on a fondée sur les intérêts momentanés de l'enfant. Les habitudes ne sont pas des choses inertes qui se conservent par elles-mêmes, mais des choses vivantes qu'il faut nourrir après les avoir fait naître.

Enfin la pédagogie fondée sur les idées que nous avons essayé de justifier se présentera de plus en plus, je l'espère, comme une TECHNIQUE PRODUCTIVE : elle développera des MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. A la psychologie qui voyait dans la répétition une force créatrice correspondait un pédagogie très sommaire, qui avait une confiance aveugle dans cette répétition. Cette pédagogie de la patience avoue trop qu'elle ignore tout de la manière dont la répétition peut obtenir les effets qu'on lui prête. La pédagogie doit devenir l'ART D'ÉCONOMISER

LES RÉPÉTITIONS, de réduire la répétition à sa fonction utile, de lui donner son rendement maximum, en l'organisant rationnellement. C'est du développement de ces techniques que dépend aujourd'hui tout le progrès pédagogique. Je m'estimerai heureux si j'avais réussi à vous persuader que la psychologie contemporaine peut, par les conceptions qu'elle apporte et par les recherches qu'elle entreprend, apporter une contribution à la fois théorique et pratique au grand mouvement par lequel les éducateurs de tous les pays essaient aujourd'hui de s'élever au-dessus de l'empirisme traditionnel.

Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'École active

Une édition indienne de « L'École active » vient de paraître (1), traduite de la 3^e édition française et adaptée par M. K. G. SATYDAS, directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation à l'Université musulmane d'Aligarh. Les suppressions opérées n'enlèvent rien à l'essence de cet ouvrage ; seules ont été omises des considérations sur des auteurs ou des particularités scolaires propres à l'Occident.

Ce qui fait l'originalité de cette édition, ce sont les quatre appendices dus à des personnalités connues de l'Inde, engagées toutes quatre dans la croisade de rénovation qui est en voie — M. Pierre Bovet, qui revient de l'Inde, l'a dit ici même — de transformer cet ensemble de peuples qui compte trois cent millions d'hommes. Aux Indes tout comme en Amérique du Sud et dans les régions non soumises à l'hégémonie de l'Europe, le mot d'ordre, en éducation, s'affirme le même : ne pas imiter les systèmes de l'étranger ; prendre pour point de départ l'enfant, tel qu'il est, avec ses besoins et ses aspirations, et l'élever au rang de personne humaine. Or c'est là la thèse même de l'École active, et c'est peut-être là le secret de sa diffusion aussi bien aux Indes maintenant que, hier, au Mexique et dans toute l'Amérique latine.

Chacune des quatre contributions à l'édition hindoue a son originalité propre.

Le Mahâtna Gandhi insiste sur l'éducation par le moyen de travail productif. Il n'y a d'éducation que dans la formation totale —

c'est-à-dire : unique — du corps, de l'intelligence et de l'esprit. Or tout métier utile, productif de valeurs — au sens économique — est constructif de la personnalité entière et, par là, productif de valeurs au sens moral et spirituel. Mais ceci suppose que le métier ne soit pas enseigné et pratiqué de façon mécanique, sans âme. Il faut apprendre toute chose et singulièrement tout ouvrage manuel, par le moyen de la méthode scientifique, c'est-à-dire en se rendant compte du comment et du pourquoi de chaque processus. Cela peut s'appliquer aussi bien à la fabrication du fil, qu'à l'étude de l'histoire et de la géographie. L'idée centrale de Gandhi est de ressusciter la vie de village aux Indes. Il n'y aura pas de reconstruction de la nation, au point de vue moral et social, sans une rénovation de l'individu et celle-ci aura lieu dans la mesure où la vocation de chacun sera orientée et cultivée en relation avec les besoins sociaux du milieu, donc, essentiellement de la vie du village. Filer et tisser, chaque enfant peut l'apprendre ; ce sera le point de départ ; mais toute matière première régionale, traitée avec intelligence, peut donner lieu à une activité lucrative qui aidera l'école à se rendre indépendante des subsides qui l'asservissent ; activité qui, bien entendu, sera avant tout éducative.

Rabindranath Tagore est poète avant tout. Mais il considère le mot « poète » au sens étymologique de « créateur ». Créateur de beauté dans les choses, les sons, les mots et les symboles, certes ; mais surtout, créateur de beauté dans les âmes. Son école de Santiniketan veut être un centre d'épanouissement de l'harmonie humaine. Que l'enfant puisse être enfant, et, homme fait, il sera homme, au meilleur sens du terme. « L'objet de la connaissance n'est pas pédanterie, mais

(1) Adolphe FERRIÈRE, *The Activity School, with comments on new education by GANDHI, TAGORE, BHAGWAN DAS and TAHIR HUSAIN* (Allahabad, Kitabistan, 1938, adresse à Londres : 20 Took's Court, Sursitor Street, London E. C. 4, vol. 13 x 21,5 de 272 p., prix : 6 roupies).

sagesse. » Les études sont un moyen pour déceler les aptitudes de chacun et les incliner à s'épanouir sous forme créatrice. Elles doivent exalter « l'exercice joyeux de nos énergies inventives et constructives ». Par là elles contribueront à former le caractère. Tout ce qui est ennui, formalisme, mort, doit être balayé de l'école. La perfection n'est pas dans les résultats statiques obtenus avec ennui, mais dans le dynamisme d'une création, celle-ci fût-elle imparfaite. La division traditionnelle : effort scolaire pénible et vacances ou récréations, n'a plus de sens, à l'Ecole active. L'étude elle-même est électrisante et pénétrée d'un esprit tout à la fois créatif et récréatif. Le mot anglais pour vacances : *holiday*, signifie à la fois : jour de fête et jour sanctifié. Dès lors, l'enfant comprend « que l'éducation fait partie intégrante de l'aventure permanente qu'est la vie : qu'elle ne constitue pas un pénible traitement médical destiné à le guérir de cette maladie congénitale qu'est son ignorance, mais bien une fonction liée à la santé, l'expression naturelle de la vitalité de son esprit ». — « Les enfants possèdent un esprit subconscient actif qui, tout comme l'arbre, a le pouvoir de puiser sa nourriture dans l'atmosphère ambiante. » Et cette atmosphère spirituelle est faite essentiellement de sensibilité, de sympathie, de vérité, de beauté et d'humanité.

Le D^r Bhagwan Das, âgé de 70 ans, est un érudit. Il a lu « Qu'est-ce que l'Ecole active », résumé en huit ou dix paragraphes des thèses de M. Ferrière. Il examine chaque mot à la loupe. Parfois le sens des termes lui paraît « global » propre à prêter à des malentendus. La sagesse antique de l'Inde lui permet de faire les distinctions voulues, d'interpréter les notions qui apparaissent comme trop simples, d'écarter les significations qui conduiraient à l'erreur, de mettre en lumière celles qui orientent l'esprit vers la vérité. Examen redoutable. L'auteur de « *L'Ecole active* » peut être fier de rencontre, au terme, l'adhésion du savant hindou. En effet, chaque fois que celui-ci pose la question : « Qu'a voulu dire l'auteur ? » — la réponse à donner, la réponse juste, se trouve être précisément celle qu'a donnée M. Ferrière dans le corps de son livre. En bref : connaissance, désir et action doivent être unifiés, harmonisés dans le « Moi supérieur », participant au « Moi universel » ; l'essence de celui-ci est la négation du petit « moi » transitoire dont le piège est l'égoïsme. Maîtrise de soi signifie donc service de Dieu. « Une seule Vie court au travers du Tout. Comprendre cela et parvenir à la maîtrise de soi est le but final de toute Education

digne de ce nom, but véritable, le plus élevé et le meilleur. » Dès lors, éduquer signifie ordonner la vie de l'enfant, ou mieux : l'amener à ordonner sa vie, selon ses dons et selon les ressources spirituelles de son milieu (groupes sociaux à bases naturelle ou morale), de telle sorte que tout acte soit moyen pour le but auquel on vise. Si l'Ecole active s'inspire de l'antique *Gurukul* (ou Ecole-Foyer) de l'Inde, elle formera des hommes libres, ce qui veut dire : libérés. « L'éducation est la semence et la racine, la civilisation est la fleur et le fruit ». Il n'y a pas de civilisation, au sens de sagesse, sans éducation au sens de culture.

Différent encore des trois autres est le témoignage du docteur Zakir Husain. Et celui-ci revêt une importance toute particulière du fait que son auteur est le président de la Commission d'Education nommée par l'ensemble des ministères de l'Education nationale de l'Inde, telle qu'elle est issue, en 1937, de la mise en vigueur de la nouvelle Constitution autonome. Or, il est peu d'hommes au monde qui aient aussi nettement compris en quoi consiste l'Ecole active, au sens où l'entend la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle.

La vérité est commune à l'humanité entière, dit le docteur Zakir Husain ; les vérités psychologiques exposées par M. Ferrière sont donc valables pour les enfants de toutes les nations. La stabilité et le progrès de chaque nation ou groupement humain est fonction de la perfection atteinte par chacun de ses membres. Mais la perfection n'est pas dans l'uniformité ; elle est dans la multiplicité des valeurs culturelles. A son tour cette multiplicité des biens viendra nourrir les individualités, chacune selon ses appétits intellectuels. Il y a là un enchaînement : à tel appétit de l'élève, telle nourriture spirituelle, créée par un maître, par un prédécesseur qui avait éprouvé, en son temps, le même appétit de connaître et d'apprendre. L'aspect objectif et latent de la culture n'est qu'une phase de cet enchaînement : l'autre phase est la transformation de cette énergie en une énergie dynamique subjective (incarnée). En d'autres termes : les biens culturels sont de la vie spirituelle en puissance ; la jeunesse les assimile pour leur conférer une réalité active : le virtuel devient réel.

L'enfant est essentiellement concret, pratique et actif. Il « pense avec les mains ». (M. Husain ne connaissait certainement pas l'ouvrage de Denis de Rougemont : « Penser avec les mains » !) D'où la vérité du mot d'ordre qui est à la base de l'Ecole active : *learning by doing* (selon les termes de John Dewey) : apprendre en agissant. La

loi biogénétique se révèle ici exacte, aussi bien dans les arts — ou l'artisanat — que dans les sciences. « Condamner des enfants, brûlant d'énergie active, désireuse de s'extérioriser, à demeurer assis en silence, à se pencher sur des livres, à emmagasiner des informations inassimilables et non désirées et à être éduqués par la grâce d'autrui, alors qu'ils ne demandent qu'à agir, à découvrir le monde pour leur propre compte, c'est tout simplement fermer la porte à toute culture véritable de leur esprit. » Faire répéter et copier, c'est cesser d'éduquer. « Ce n'est pas le fait d'avoir atteint tel ou tel résultat, qui est éducatif, mais le processus d'acquisition. C'est uniquement en poursuivant un but impliqué dans le déroulement de ses besoins, que l'esprit trouve la nourriture qui lui permettra de se développer plus avant. » Sans doute aucune création de valeur n'est possible sans un entraînement dans la connaissance des moyens techniques ; et ici l'expérience accumulée par l'humanité reçoit toute sa valeur. Mais le besoin de cette culture est conditionné par la volonté d'atteindre un but. « Seule est éducative l'activité qui poursuit un but ob-

jectif. » A l'école, les élèves examineront et critiqueront leurs activités en fonction du but qu'ils se seront proposé d'atteindre. La critique de soi est le meilleur moyen d'éducation dont dispose l'école. Mais « les techniques et les résultats, manuels ou intellectuels, n'ont de valeur éducative réelle que s'ils sont au service des valeurs objectives éternelles. » Il faut avoir toujours les yeux sur elles. Que faire ? Comment le faire ? Pourquoi le faire ? Ce que je fais a-t-il un but égoïste, intéressé, partiel ou partial, ou bien est-ce un moyen de viser à des buts plus élevés ? Voilà les questions qui doivent primer. Or, la pratique des valeurs éternelles ne trouve pas de terrain plus approprié que l'Ecole active, la communauté de travail, avec sa division du travail et sa coopération, à condition que la petite communauté soit reliée organiquement à la grande : à la société humaine dans sa totalité.

L'individuel et le social, comme l'a bien montré Kerschensteiner, sont, dès l'école, fonctions l'un de l'autre ; l'un et l'autre sont constructifs de la personne.

Ad. F.

L'Individualisation de l'Enseignement

par M^{lle} E. FLAYOL

Secrétaire du Groupe Français d'Éducation Nouvelle
(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Primaire)

Cette formule « individualisation de l'enseignement » soulève dès l'abord un étonnement teinté de scandale et provoque des objections, dont la plupart empruntent leur apparence de légitimité à une fausse représentation des réalités qu'elle exprime.

En tous cas, elle est partie intégrante et essentielle de cet ensemble de termes qui désignent les techniques par lesquelles se réalisent les principes généraux de l'éducation, dite nouvelle. Elle désigne l'un des moyens par lesquels on s'efforce d'adapter l'action éducative à la nature de l'enfant afin d'agir sur lui avec plus d'efficacité.

Cette « nature » comporte, en effet, d'une part, tous les éléments psychologiques et physiologiques qui caractérisent « l'enfance » et sont communs à tous les enfants ; et, d'autre part, les nuances qu'affectent et les proportions diverses dans lesquelles se combinent ces éléments dans chaque individu.

Au désir d'adapter l'éducation à « l'enfance » répond tout un ensemble de demandes de modifications dans les réglementations générales de l'éducation : programmes, examens, organisation pédagogique, vie scolaire, formes de la discipline, etc., réglementations que l'on voudrait voir tenir compte, dans une plus large mesure, des besoins et des lois de la vie enfantine, ainsi que de son évolution. Au désir d'adapter l'éducation aux caractéristiques individuelles, correspond, dans le domaine intellectuel, — le seul que nous envisagions ici — l'individualisation dans l'enseignement.

Mais elle correspond aussi au désir de donner dans l'enseignement une place, nécessaire et légitime, au travail intérieur de l'esprit, qui, d'abord excité, sollicité, enrichi par les contacts extérieurs (milieu social et matériel) a besoin aussi, pour progresser, de se replier sur lui-même, de s'isoler momen-

tanément de l'ambiance pour s'assimiler ses acquisitions, pour les classer, les ordonner, pour sentir et mesurer ses forces et ses ressources et transformer tous ces apports en vie spirituelle. Et cette vie spirituelle, ainsi nourrie et enrichie, renforce la variété et la puissance des réactions de l'enfant au contact du monde extérieur, tandis que celles-ci demeurent superficielles et fugitives si leur manque cet effort personnel et intime d'assimilation et de fixation.

Les expressions abstraites par lesquelles s'exprime ce processus ne doivent pas nous dissimuler le caractère primitif et élémentaire de ce travail de concentration. Il est déjà visible chez le petit enfant qui s'obstine à la répétition d'un geste, ou d'un acte jusqu'à ce qu'il ait pu s'en rendre maître. C'est l'un des grands services rendus à la cause de l'éducation intellectuelle par M^{me} Montessori que d'avoir démontré la réalité de cette aptitude de l'enfant à la concentration, et d'avoir su la capter, la satisfaire, la développer par des pratiques adéquates.

La possibilité de cette concentration, dont l'individualisation de l'enseignement est la condition, est nécessaire aussi pour permettre aux enfants une autre forme d'activité intellectuelle, trop négligée dans l'enseignement traditionnel, et à laquelle l'éducation nouvelle attache une grande importance : celle qui répond au besoin de s'extérioriser, de manifester au dehors ses pensées, ses désirs, ses projets, par des réalisations qui jaillissent de l'intimité même de l'être et expriment plus ou moins confusément sa personnalité profonde. Besoin dont la satisfaction est nécessaire, non seulement à l'enrichissement et au bonheur de l'enfant, mais aussi à son équilibre, et qui se manifeste lui aussi, de bonne heure, par « l'abstraction du milieu » de l'enfant, qui vit et anime un « rêve intérieur », même s'il ne « l'exprime » pas par une création matérielle ou poétique.

L'individualisation de l'enseignement correspond encore au désir d'associer étroitement l'enfant à sa propre éducation, d'obtenir son bon vouloir pour tous les efforts qu'elle exige, et son ambition active et personnelle pour les buts auxquels elle tend, ce qui ne put être réalisé que par l'abandon, de l'attitude contraignante de l'éducateur et la possibilité laissée et offerte à chaque enfant d'agir, de penser, de travailler selon ses moyens et ses intérêts.

*
**

Mais en quoi consiste l'individualisation de l'enseignement ? Je voudrais le préciser en marquant ce qui distingue cette forme de

travail scolaire, d'une part, de la « leçon particulière » ou du préceptorat, d'autre part, de l'enseignement collectif et du travail par groupes ou par équipes et montrer par là sa nécessité et sa place dans la vie scolaire.

Individualiser l'enseignement, ce n'est pas substituer aux leçons collectives les leçons particulières, s'adressant à un ou tout au plus à deux ou trois enfants. C'est, il est vrai, ce qu'envisageait Rousseau et ce qui se pratique dans les milieux aristocratiques où l'on désire éviter aux enfants les contacts de camarades et les laisser en tête à tête avec leur éducateur. Formule d'éducation et d'instruction nettement condamnable, tant au point de vue moral qu'intellectuel. Elle aboutit, en fait, moins à la protection qu'à l'appauvrissement de l'élève privé, par l'isolement de ses égaux et d'adultes nombreux, de tout ce que l'exemple, l'émulation apportent de possibilités d'enrichissement à l'individu. Elle favorise l'endurcissement de l'égoïsme par l'absence de satisfaction des sentiments sociaux, l'orgueil et l'étroitesse d'esprit par la quasi impossibilité des comparaisons, l'inadaptation à la vie par la rareté des expériences. C'est parce qu'ils se représentent sous cette forme l'individualisation de l'enseignement que beaucoup s'y opposent au nom de la vie, en invoquant la nécessité de développer chez l'enfant l'être social. Et ils auraient cent fois raison s'il s'agissait d'isoler chaque enfant dans son travail et sa vie scolaire.

Il s'agit de tout autre chose, et l'on peut, tout en conservant une classe, un groupe d'enfants vivant ensemble et largement en contact entre eux et avec le monde, social et naturel, faire disparaître de la pratique scolaire bien des absurdités dont la survivance ne s'explique que par l'aveuglement de l'habitude et des traditions : imposer à 20, 30, 40 enfants l'acquisition de la même quantité de connaissances et cela au même moment, dans le même temps et par les mêmes moyens, comme s'ils possédaient tous la même capacité intellectuelle et le même degré d'aptitude pour chaque matière du programme, comme s'ils avaient tous les mêmes moyens de compréhension, d'assimilation, de mémoire, le même rythme dans l'activité intellectuelle ; comme si tous pouvaient avoir, au même moment et tous les jours, leur attention déclenchée par les mêmes intérêts ; comme s'il était indifférent, pour la curiosité et l'ardeur que l'enfant apporte à son travail qu'il soit, dès le début de ses études, tantôt obligé de le laisser inachevé ou de l'abandonner avant d'en avoir épuisé l'intérêt, tantôt laissé inoccupé ou obligé à de fastidieuses redites sans aliment permis à sa

curiosité ou son activité. Ou, plus fâcheusement encore, un esprit incapable de participer au travail collectif, de le comprendre, parce que lent ou interrompu dans ses études il n'est pas encore maître des notions que le travail général utilise à ce moment. En tête de la classe, on piétine, en queue, on s'essouffle sans arriver à tenir pied.

L'enseignement par la parole écrite ou parlée, le contrôle presque uniquement verbal des acquisitions (par l'interrogation, la récitation) voient en partie les résultats de ces absurdités, grâce à la merveilleuse mémoire des enfants, mais ils apparaissent évidents dès que l'on essaie d'utiliser l'activité des élèves et leurs intérêts spontanés. Dans les écoles les plus traditionnelles, on a peine à conserver aux exercices de « travail manuel » leur caractère « collectif » (tous les enfants exécutant le même travail et disposant pour cela du même temps). Avant la fin de la leçon, certains enfants sont déjà innocupés ou obligés à recommencer un travail qu'ils savent parfaitement exécuter, tandis que d'autres n'arrivent pas à posséder à fond une technique lorsque la classe l'abandonne pour s'exercer à une autre. Aussi, depuis que, dans les écoles maternelles, les « exercices » ont pris la place des leçons, voit-on diminuer de plus en plus la place accordée aux exercices collectifs.

L'absurdité du travail collectif apparaît encore clairement lorsque se fait jour le souci d'apprendre à l'enfant à trouver lui-même les connaissances au lieu de les attendre toujours du maître. Des enfants qui consultent des livres, des dictionnaires, recherchent des documents, quêtent des renseignements, observent des objets et des phénomènes, échappent aux formes collectives de l'enseignement, et, par la force des choses, la durée de leur travail, la somme des résultats obtenus sont en fonction de leurs capacités individuelles.

Il est trop évident aussi que l'utilisation des intérêts des enfants, la « motivation » des exercices scolaires achèment vers l'individualisation de l'enseignement, car il est bien vain d'espérer que tous les jours, à heure fixe, et pour chacun des exercices scolaires, la classe entière éprouvera, avec une intensité et une durée à peu près égales, un intérêt réel pour le même objet d'étude.

Et si nous examinons l'autre aspect du travail individuel, celui qui répond au besoin de concentration, il est bien évident aussi que l'individualisation s'impose, car il a ses moments d'élection et réclame l'isolement. L'attitude du « Penseur », replié sur lui-même, n'est pas celle d'une foule ; et la méditation collective, à heure fixe des ordres

contemplatifs ne peut être le fait que d'adultes très entraînés.

De même, dès qu'on laisse à l'enfant — dans les limites les plus variables — la liberté et les moyens de « produire », de s'exprimer, selon ses besoins et ses aptitudes, par la parole — écrite ou parlée —, le geste, la danse, la poésie, le dessin, le modelage, la fabrication et la construction matérielles, on est contraint d'« individualiser » l'enseignement, car l'inspiration, le goût personnel, les aptitudes propres, jouent ici un rôle si prépondérant qu'on imagine difficilement un tel travail exécuté par tout une classe, au commandement du maître.

*
*

On adresse au travail individuel une objection doctrinale (en dehors de l'objection d'impossibilité pratique, mais le mouvement se prouve en marchant). C'est qu'il développe un individualisme excessif en négligeant l'apprentissage de la collaboration, base de la vie sociale. Argument grave, qui en serait la condamnation radicale s'il était question d'en faire la seule forme du travail et de la vie scolaire. Il faut s'en garder : les exercices et travaux individuels ont leur place, à côté et non à l'exclusion d'autres formes dont la plus importante est le travail par groupe et la moindre le travail collectif. Ce dernier est commode et nécessaire pour la transmission des « conventions », des renseignements et pour les exercices et « jeux » de répétition qui gagnent un intérêt à n'être pas solitaires, mais il ne peut être confondu avec le travail par groupe ou par équipe. Celui-ci comporte une organisation, des initiatives, des responsabilités, une collaboration pour un but commun (1) ; celui-là est organisé, commandé, dirigé par le maître et impose à tous les mêmes activités.

Travail individuel, travail par groupe ne s'opposent pas, mais se complètent, l'un assure la culture de la personnalité, l'autre la formation sociale, les deux pôles entre lesquels doit jouer l'éducation. Et dans l'aimable complexité de la vie et de la nature enfantines, leur accord est facile et spontané. Tout jeune, l'enfant, pour préserver sa frêle spontanéité, recherche surtout les occupations individuelles, mais de plus en plus fréquemment, à mesure qu'il grandit, il souhaite associer à d'autres son activité. Adolescent, il a, comme l'oiseau dont parle Sully Pru-

(1 Voir sur ce sujet les articles de M^{lle} CARNOT dans « Pour l'Ère Nouvelle », n^{os} 1, 2, 3, et l'ouvrage de M. COUSINER : *Le travail par groupes*.

l'homme « les deux besoins sauvages » libre vie dans l'espace et fidèle retour au nid.

J'en ai dit assez pour qu'on aperçoive les formes diverses et les degrés très nuancés que peut affecter l'individualisation du travail scolaire. On peut, plus ou moins largement, plus ou moins fréquemment, laisser les enfants choisir le moment et la durée de leurs occupations (M^{me} Montessori) : on peut, dans des mesures diverses, laisser à chacun le choix de ses moyens d'acquisition (observation, leçons, livres, enquêtes, etc.), de fixation ou d'assimilation (notes, résumés, fiches, collections, dessin, modelage, reproduction matérielle, etc.), de ses moyens d'expression (graphiques, productions artistiques, littéraires, verbales, pratiques).

On peut renoncer à exiger de tous les enfants la même somme de connaissances et, dans ce total, la même quantité de savoir pour chacune des matières de l'enseignement. On peut apprécier les progrès de chacun en les comparant à lui-même et non à ses camarades. On peut renoncer à arrêter, à l'entrée de la classe supérieure, l'enfant irrémédiablement nul en une matière et normal par ailleurs et que sa faiblesse en un point prive des progrès qu'il pourrait réaliser à d'autres égards. On peut admettre enfin

que l'élève bien doué ira plus loin que ses camarades, dans le sens de ses aptitudes et que le médiocre se contentera de la part de savoir qu'il est capable d'assimiler.

Les plus grands obstacles à ces réalisations sont évidemment la pratique presque constante de l'enseignement et des examens, presque uniquement « verbaux » ; le principe du contrôle du travail scolaire par les classements où les enfants sont comparés entre eux et non à eux-mêmes, ce qui oblige à exiger d'eux les mêmes acquisitions ; les horaires qui définissent étroitement le temps à consacrer par tous les enfants à chacune des matières d'enseignement ; la préparation écrite journalière de la classe qui ne peut être que strictement « collective » ; enfin, il faut le dire, la passivité acquise par les élèves et par les maîtres par des années de pratique d'enseignement collectif. Il est plus facile d'appliquer à tous les mêmes règlements que de résoudre des cas individuels ; plus facile de distribuer des vêtements de confection que d'habiller chacun à sa mesure. Révolution, dira-t-on ? Oui, peut-être, mais révolution bienfaisante et pacifique qui ne blessera que des routines et des pratiques paresseuses.

Chronique française

Expériences en cours et réformes. —

Nous allons reprendre d'abord, avec les mêmes titres, l'étude des sujets qui avait fait l'objet de notre chronique d'avril dernier. Sans doute, pour certains de ces sujets, la période d'expérience, dont parlait le Ministre le 3 décembre dernier, est-elle close et ses résultats codifiés dans de nouveaux horaires et de nouveaux programmes, mais ces nouveautés elles-mêmes préoccupent l'opinion et, d'autre part, la période des tâtonnements ne peut être close puisqu'à la modification des horaires pour les jeunes enfants ne correspond encore aucune modification des programmes.

Scolarité prolongée ou classe de fin d'études primaires. — Dumas écrit à ce sujet dans l'*École Libératrice* : « On a porté la limite de la scolarité obligatoire de 13 à 14 ans. On baptisa d'abord la nouvelle classe : *classe de scolarité prolongée*. » On ne semblait y voir qu'une année supplémentaire d'études.

Quel programme adopter ? Quelle méthode

suivre ? On laissa aux maîtres la liberté d'expérimenter. Or, à la suite de cette curieuse période d'empirisme, la « classe de scolarité prolongée » devient la « *classe de fin d'études primaires* » et un enseignement précis vient d'être institué par décret. »

Passons rapidement sur la suite de l'article où Dumas fait un long éloge des fiches et citons seulement sa conclusion : « Reste la tâche initiale du maître : celle de constituer des fichiers. Ne pourrait-elle pas être allégée si les éditeurs envisageaient la publication systématique de fiches documentaires parallèlement à celle des manuels traditionnels. Commercialement, ils n'y perdraient rien. Une clientèle les attend. » Dumas est secrétaire pédagogique du Syndicat national. Le Syndicat national a une maison d'édition : Sudel. Nul prêche ne vaut l'exemple, espérons qu'une autre fois Dumas proposera l'édition de fiches par Sudel. A moins qu'il ne signale et recommande les fiches publiées par Freinet dont on pourrait être surpris de ne pas même voir le nom cité dans l'article.

Dans le *Journal des Instituteurs* (25 avril 1938) nous trouvons une longue étude de P. Barrier, inspecteur général de l'Instruction publique, sur « La réforme du Certificat d'Études et les nouveaux programmes et horaires de l'enseignement primaire élémentaire ». « S'il est possible, écrit d'abord M. Barrier, d'envisager dès maintenant, dans ses grandes lignes, ce que sera l'organisation matérielle de l'année de scolarité prolongée, la mise au point ne pourra en être faite que peu à peu, au fur et à mesure que les expériences tentées de divers côtés feront mieux apparaître les besoins, les possibilités — et en particulier les concours à espérer des communes.

Par contre, on n'a pas cru pouvoir différer plus longtemps l'organisation administrative de cette nouvelle année de scolarité obligatoire, ni de l'élaboration des nouveaux horaires et des nouveaux programmes. »

Mais si l'organisation matérielle n'est pas définitivement fixée peut-on considérer comme définitifs les nouveaux horaires et les nouveaux programmes ? Certainement non. Que, par exemple, une municipalité dote l'école d'un jardin scolaire et d'un champ d'expériences ou d'un atelier de travail manuel et les possibilités d'enseignement seront modifiées.

Quels sont les caractères des programmes de la classe de fin d'études primaires ? Ils sont, selon M. Barrier, *pratiques, locaux*, et « constituent un cadre dont il faudra ne pas sortir, et en deçà duquel il sera permis et recommandé de rester », ce sont des programmes *maximum*.

Cette dernière interprétation de M. Barrier nous paraît en contradiction avec ces quelques lignes que nous trouvons dans les programmes : « Les travaux pratiques sont adaptés aux activités locales et les indications suivantes sont données à titre d'exemple. » Il ressort nettement de cela que les travaux pratiques peuvent être choisis *en dehors* de la liste qui suit.

Pratiques. — Nos anciens programmes ne l'étaient-ils donc point ? Voici ce qu'écrivait Zoretti en 1918 : « Avec ses programmes grossis démesurément par des adjonctions annuelles, elle (l'école primaire) a la prétention de donner à l'enfant un bagage de connaissances immédiates et toujours utiles, et à la rigueur suffisantes. L'enseignement primaire est donc une fin en soi ; ce n'est pas un groupement d'études préliminaires. » Arrêtons ici, provisoirement, notre citation dont la dernière phrase est, aujourd'hui, trop absolue. Il ne faut point perdre de vue en effet les efforts de coordination des ensei-

gnements du 1^{er} et du 2^e degré, efforts qui se heurtent à maintes difficultés comme on peut le voir en lisant ces lignes de M. Barrier : « L'immense majorité des élèves continueront leur scolarité dans l'enseignement primaire élémentaire ; on ne saurait les sacrifier à leurs camarades et établir nos programmes en fonction de ceux de la première année du second degré. On s'est efforcé toutefois d'établir entre les uns et les autres une certaine corrélation ; n'était-ce pas défendre les intérêts de ceux de nos élèves qui pourraient désirer ensuite se tourner vers le second degré ?

Mais, d'autre part, beaucoup n'entreront au Cours supérieur 2^e année qu'à treize ans, et n'aborderont pas la classe de fin d'études primaires. Par suite les programmes de ce cours, eux aussi, doivent dans quelque mesure constituer des programmes de fin d'études, comme ceux du Cours supérieur 1^{er} année, ou ceux du cours de fin d'études primaires. »

Tout serait plus simple sans cette opposition de l'utilitarisme à la culture, comme si la culture véritable n'avait pas besoin de s'appuyer sur le concret et le pratique, de même qu'un enseignement ne peut être vraiment pratique s'il ne contribue à la formation de l'esprit.

Ceci nous ramène à notre citation interrompue de Zoretti : « Mais comment ne pas voir que, soit par l'ampleur toujours croissante des connaissances rudimentaires indispensables à tout homme, soit par la maturité d'esprit qu'elles exigent pour être vraiment acquises de façon profitable et durable, il est illusoire et vain d'en bourrer la cervelle d'enfants de douze ans. » (*Education*, page 31.)

Qui ne se souvient de la campagne qui fut, aux lendemains de la guerre, menée contre l'enseignement technique trop technique, contre l'utilitarisme opposé à la véritable utilité, non seulement par Zoretti, mais aussi par les Compagnons ; par Léon Brunschvicg, montrant qu'en adaptant l'enfant à un *milieu défini* on ne prépare pas l'homme libre portant en lui « la capacité de s'adapter aux conditions nouvelles de la vie économique ou de la vie internationale. » (Un ministère de l'Éducation nationale, Plon, 1922) ; par Abel Faure, qui écrivait en 1924 : « Si les maîtres boulangers, les maîtres tailleurs, les maîtres maçons, les cultivateurs ou les menuisiers, en un mot, toutes les corporations de métiers, étaient appelées à délibérer au Conseil supérieur, je me demande par quels arguments on les réfuterait s'ils s'avisait d'exiger qu'on introduisit la technique de leur métier dans les programmes. » (*Enseignement et réalité*, Stock, 1924.) Abel Faure ne son-

geait pas alors à ces milliers de chômeurs qui pourraient demander aujourd'hui la mise à l'étude du fameux « système D ».

Ce qu'il n'avait pas prévu non plus, c'est que le même résultat pourrait être atteint sans la présence de ces techniciens au Conseil supérieur. Sous le titre : « A l'école de Frégoil », F. Achère écrit dans *l'École et la Vie* (6 août 1938) : « Te rends-tu compte qu'il te faudra, non être semblable au Maître Jacques d'Harpagon, tour à tour cuisinier ou cocher, ce qui, somme toute, limitait son savoir-faire à l'exercice de deux professions — qu'il te Taudra, dis-je, joindre à la technique de ton métier d'instituteur, celles du menuisier, du vitrier, du peintre, de l'ajusteur, du soudeur, de l'électricien, du serrurier, du fumiste, du mécanicien, de l'arpenteur, etc., etc. » Si Roorda existait encore il n'écrirait plus son beau chapitre : « Le pédagogue est un spécialiste », car, aujourd'hui, le pédagogue doit être, à lui seul, une multitude de spécialistes. Sans doute autrefois, comme l'écrivait Roorda, accordait-il parfois « une importance exagérée à des choses qui n'en ont aucune pour le reste des mortels », mais, maintenant !...

...Arrivé là, voulant souffler un peu, j'ai déposé ma plume et trouvé cette pensée de Georges Duhamel : « C'est dans l'étude réfléchie des notions dites inutiles que se forment toujours les véritables spécialistes. » (*Au chevet de la civilisation*, p. 15.)

Que les véritables spécialistes se forment ainsi, je le crois, mais nous n'avons pas à les former, il nous faut les ébaucher à peine, tout au plus. Or, pour cela, il nous faut faire appel à leurs intérêts et au moment de sortir de l'école ces intérêts se tournent vers des sujets pratiques. Ce n'est donc pas à l'utilisation de tels sujets que je suis hostile, mais à leur mauvais emploi.

Quelques erreurs que je relève dans les ouvrages ou les revues me paraissent devoir être évitées.

Il ne suffit pas de choisir des sujets d'études pratiques, il faut les approfondir et les étudier pratiquement, d'où cette conséquence : *programmes limités*. Un manuel, que j'ai entre les mains, étudie, en moins de deux pages, les greffes en fente, en couronne, par approche, en écusson et en fente anglaise. Ce sont évidemment des sujets d'études pratiques mais qui ne peuvent être étudiés pratiquement en même temps : la greffe en écusson, par exemple, se fait plus tardivement que les greffes en fente ou en couronne. Pour réussir ces greffes il faut d'ailleurs réaliser un certain nombre de conditions que l'auteur du manuel a négligé de signaler : il ne le pouvait pas en deux pages.

Voici un autre manuel plus récent, l'impôt sur le revenu y est traité en une page : il faut laisser de la place pour l'impôt des professions non commerciales, l'impôt sur les bénéfices agricoles, l'impôt sur les bénéfices industriels et commerciaux, et toutes les autres catégories d'impôt ; il faut songer aussi aux semailles, à la construction de la maison, à la confection des vêtements, à... je n'en finirais plus, car, comme l'a fait remarquer Abel Faure, « Le champ de l'utile est immense ». Alors il faut bien effleurer de multiples sujets en peu de pages dans le manuel, en peu de temps pour chacun à l'école.

J'en reviens à ce sujet de l'impôt sur le revenu que j'ai choisi parce que je l'ai vu proposer également dans des revues scolaires. J'ai acheté cette année, pour mon usage personnel, un « Guide pratique pour souscrire en 1938 toutes les déclarations d'impôts sur les revenus, à jour des dernières dispositions fiscales ». Ce guide, d'un format légèrement supérieur à celui de cette revue, renferme vingt-quatre pages d'un texte serré, c'est dire que les indications du manuel sont tout à fait insuffisantes pour être pratiques, elles sont d'ailleurs fausses et les auteurs de mon guide n'ont pu eux-mêmes prévoir qu'une majoration de 8 pour cent serait décidée en cours d'année. Ce n'est pas seulement parce que ce sujet ne peut être approfondi et qu'il s'applique à des *vérités éphémères* qu'il n'est pas pratique, c'est aussi parce qu'il ne s'adresse pas aux *intérêts des enfants*, même de ceux qui auront un jour, peut-être, à faire une déclaration d'impôt sur le revenu ; parce qu'il les place dans une situation imaginaire, tout à fait faussée : où sont les factures, les notes, les livres de commerce, etc., etc., que consulte avec soin celui qui fait une déclaration d'impôt sur le revenu ?

Mais que faudra-t-il, plus tard, à ceux qui auront à faire une déclaration d'impôt sur le revenu et à calculer ou vérifier le montant de cet impôt ?

D'abord, cela va de soi, pouvoir calculer leur revenu, c'est-à-dire, surtout, avoir de l'ordre. Or, si l'école peut contribuer à donner des habitudes d'ordre ce n'est pas à propos du revenu. Ensuite, et c'est le plus difficile, savoir lire, lire attentivement et comprendre, la feuille de déclaration et la feuille d'avertissement. Ne peut-on devenir apte à cela à l'aide de lectures plus intéressantes ?

Enfin, savoir faire quelques calculs assez élémentaires que l'on peut tout aussi bien apprendre à faire, dès maintenant, à propos de sujets moins artificiels et tenant mieux compte des intérêts et de l'expérience des enfants.

L'homme qui, dans dix ans, sera le moins

embarrassé par tout cela ne sera pas l'écolier d'aujourd'hui à qui on aura appris à le mal faire, mais celui qui aura profité de la meilleure culture.

Autre inconvénient de cet enseignement qui effleure de multiples sujets pratiques et ne peut les approfondir : l'enfant croit savoir et ne sait pas, l'école n'a pas, avec les instruments élémentaires du savoir, fait acquiescer la curiosité et l'appétit de la connaissance.

Exprimons maintenant un regret. Si, dans sa circulaire du 9 août 1937, le Ministre déclare que dans les classes de scolarité prolongée « l'enseignement devra comprendre : a) Un enseignement de culture générale orienté... » Cette préoccupation de la culture disparaît, parfois tout au moins, dans les nouveaux programmes du cours de fin d'études. Deux citations permettront d'en juger. Voici la première, extraite de l'« Exposé des motifs » : « Les retours aux questions théoriques essentielles seront faits de façon épisodique, et en tenant compte tout particulièrement de l'aptitude et du niveau des élèves. » Et voici la seconde à propos, non du calcul, car il n'y a pas de programme de calcul, mais un programme des « Applications du calcul » qui débute ainsi : « Utilisation des connaissances mathématiques déjà acquises à la résolution de problèmes concrets de la vie pratique... » Ajoutons que le programme de « sciences appliquées » paraît être établi lui aussi sans souci des « questions théoriques ».

Il nous semble qu'en ce faisant on commet, par suite d'un utilitarisme mal compris, cette erreur que condamne un des maîtres de la pédagogie pragmatiste : « C'est une erreur de traiter l'application comme une étape ultime isolée. Dans chaque jugement il y a une idée qui sert de point de départ pour évaluer, interpréter certains faits; l'application est donc une réalisation et un contrôle de l'idée. Si l'on considère l'idée comme complète par elle-même, l'application sera utilisée comme n'ayant qu'une portée extérieure non intellectuelle, qu'il est bon pour des raisons pratiques seules de relier à l'idée; le principe sera une chose entière en elle-même, son application en sera une autre et indépendante d'elle. Si ce divorce se produit, les principes deviennent des entités fossiles et pétrifiées, ils perdent leur vitalité, leur force de spontanéité. » (Dewey : *Comment nous pensons*, p. 267).

Il ne faudrait d'ailleurs pas généraliser à l'excès la pensée de Dewey et vouloir traiter toute application comme réalisation et contrôle, il est, par exemple, des automatismes acquis à propos desquels on ne peut revenir

indéfiniment aux idées, le mécanisme des opérations, par exemple.

La réalité est aussi souvent plus complexe, l'application ne met pas toujours en jeu une seule idée. Prenons comme exemple la pratique d'une greffe quelconque, le succès dépend de certaines conditions, les unes étant l'application et le contrôle d'idées déjà acquises, les autres motivant des observations d'où l'on dégagera de nouvelles idées, de nouvelles règles que l'on appliquera plus tard dans d'autres circonstances.

L'enseignement scolastique, dans son désir de gagner du temps, a le tort de s'éloigner de la vie, de supprimer la première étape de l'acquisition du savoir : l'observation, d'où doit se dégager l'idée, la règle, la loi.

Mais c'est une autre erreur de vouloir enseigner la pratique par la pratique seule, l'idée, la règle, la loi ne sont pas des détours. Celui qui a appris la pratique *justifiée* de la greffe en écusson apprendra plus vite et plus sûrement la pratique des autres greffes que celui qui n'a porté son attention que sur la pratique seule : la règle est une économie. Ce n'est pas seulement une économie, c'est un moyen d'adaptation de la pratique à des conditions variables : une greffe faite sur un sujet bien en sève ne se fait pas tout à fait comme sur un sujet où elle est moins active.

Comprendre les pourquoi de ce qu'on fait n'est-ce pas aussi s'y intéresser davantage, augmenter l'efficacité de l'action. Une éducation n'est vraiment, n'est pleinement utilitaire que si elle donne le goût de la culture.

Locaux. — Les programmes de la classe de fin d'études seront adaptés à la localité. A.-V. Jaquet écrit à ce sujet dans *l'Ecole Emancipée* (5 juin 1938) : « L'idée d'établir d'abord des programmes généraux valables pour toutes les écoles de France est en son fonds une idée qui ne peut venir qu'à un gouvernement autoritaire et borné. Elle défie le bon sens. *C'est canton par canton, en tenant compte des meilleures expériences individuelles, que l'on devrait élaborer des programmes de base.* On pourrait ensuite généraliser prudemment et obtenir aussi des programmes à la mesure de l'arrondissement, du département et finalement de la nation.

Le « local », base concrète de l'expérience de l'élève, ne saurait s'opposer au général et à l'humain. C'est en parlant des transactions qui s'effectuent dans la commune qu'on devrait étudier le marché cantonal, départemental, national, mondial. Mais oui : mondial. A l'épicerie du village, il existe suffisamment de produits venant de divers points du globe... l'éducateur qui veut humaniser

son enseignement doit se contenter « d'exemples peu nombreux et bien choisis »... au lieu de nous inviter à respecter des programmes généraux, on ferait mieux d'outiller convenablement l'école... »

L'auteur de cet article est un militant syndicaliste, disciple de Proudhon, comme le fut avant lui Albert Thierry qui écrivit en 1912-1913 des « Réflexions sur l'Éducation » fort riches de pensée. Leurs conceptions pédagogiques se rattachent à une conception politique, fédéraliste et sociale. Les uns et les autres veulent créer un humanisme ouvrier ayant sa base dans les métiers locaux. Cependant, Thierry n'allait pas si loin, à certains égards que Jacquet, il écrivait : « Ces programmes d'abord devront être régionaux. »

Des programmes régionaux nous conviendraient mieux que des programmes cantonaux. Peut-être vaudraient-ils mieux que le système actuel. Ostwald, dans son ouvrage sur les grands hommes, affirme qu'une centralisation excessive nuit au progrès de l'enseignement en France et Georges Duhamel, dans l'ouvrage que nous avons cité, montre que les meilleures œuvres de l'homme sont celles qui sont à sa mesure, condamnant les grandes entreprises, les grandes villes, les grandes affaires.

Loisirs dirigés. Activités dirigées. Activités dirigées et chant. Activités dirigées, chant et écriture. — Ces titres marquent une évolution. Au début de l'expérience trois heures par semaine furent consacrées aux « loisirs dirigés ». Le mot loisir ne plut pas, on le remplaça par le mot « activités ». Les divers spécialistes défendirent leurs spécialités, n'allait-il plus rester trois heures pour les « Activités dirigées ». On masqua la réduction en attribuant trois heures aux « Activités dirigées et chant ». La réduction pour la classe de fin d'études est cependant plus grande encore : l'horaire n'a pas prévu de temps pour l'écriture et, nous apprend *L'École et la Vie* : « Les instructions qui accompagneront les programmes suggéreront de lui réserver une place dans les activités dirigées ». On sera peut-être surpris de constater que les enfants qui vont quitter l'école jouissent de moins de liberté que les bambins de cinq ou six ans. Moins de liberté encore dans l'enseignement secondaire. Les spécialistes y sont plus nombreux, ils ont mieux défendu leurs spécialités. Le directeur de l'Enseignement du second degré avait demandé des réductions d'horaires, mais le Conseil supérieur de l'Instruction publique repoussa les projets de compression qui lui furent soumis.

Des articles intéressants ont été publiés à

propos des activités dirigées, nous avons remarqué surtout ceux parus dans *l'Éducation* (voir en particulier le numéro de juin 1938). Freinet y a consacré une brochure qui ne manque pas d'intérêt non plus bien que certains des articles qui la composent soient trop brefs pour donner des indications vraiment pratiques.

Qu'est devenu le Certificat d'Études ?

L'examen est allégé, en principe tout au moins; il n'y a plus d'oral distinct; l'épreuve d'éducation physique est supprimée; l'horaire de l'examen est modifié. Il ne nous reste plus suffisamment de place pour entrer dans les détails, signalons seulement qu'une question « comportera un croquis géographique très sommaire »; qu'un zéro en orthographe pourra ne plus être éliminatoire lorsque l'orthographe du candidat sera satisfaisante dans sa rédaction; enfin, qu'il n'y aura plus de mentions.

Le croquis géographique sera certainement mal accueilli par la plupart des maîtres, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'orthographe et les mentions.

Freinet, dans *l'Éducateur prolétarien* (15 mai 1938) énumère toutes les raisons qu'il a d'être satisfait. H. Piéron, dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation professionnelle*, est moins enthousiaste : « Ces dispositions marquent un certain progrès. Peut-être ne faut-il pas trop demander d'un coup. » Hulin demande à ses lecteurs de *l'École Nouvelle* ce qu'ils pensent de la réforme mais il est bien certain qu'à son avis suppression aurait mieux valu que réforme. Reste à savoir comment la réforme sera appliquée, de là dépendra en grande partie le bien ou le mal qui en résultera.

A cette question de l'examen se rattache celle des programmes limitatifs. J.-M. et Y. Guet nous font l'éloge de ceux de l'Allier dans *l'Éducateur prolétarien* (31 mars-15 avril 1938). Tout au contraire, Hulin intitule ainsi son article de *l'École Nouvelle* (mars-avril 1938). « Pas de programme limitatif en Histoire, mais une adaptation meilleure de cet enseignement » et il propose : « de 9 à 12 ans : histoire des choses ; de 12 à 14 ans : histoire de France ».

L'histoire de France serait ainsi étudiée après l'examen du C. E. P.

Classes d'Orientation. — L'expérience sera continuée, malgré l'opposition de certains membres de l'Enseignement du second degré. Le numéro de juin 1938 de *l'Éducation* accorde une large place à l'étude de cette question.

Nouveaux programmes et nouveaux horaires de l'École primaire. — Les Arrêtés ministériels du 23 mars 1938 :

1^o Nouvelle réglementation du certificat d'études primaires ;

2^o Nouveaux horaires du cours supérieur et horaires de la classe de fin d'études primaires élémentaires ;

3^o Nouveaux programmes du cours supérieur (1^{re} et 2^e année) ;

4^o Programmes de la classe de fin d'études primaires élémentaires ;

ont été publiés dans la presse pédagogique.

Nous avons trouvé jusqu'ici assez peu de commentaires, je crois qu'en général on les trouve encore trop ambitieux, c'est l'avis que Barrier exprime avec modération dans le *Journal des Instituteurs*. Plus catégorique est Bacqué dans l'*Ecole Syndicaliste* (de l'Hérault), où il dénonce la « malfeasance des nouveaux programmes ».

On ne pourra sans doute les bien juger qu'après la publication d'instructions officielles, il est dès maintenant évident que programmes et horaires auront besoin d'une mise au point : il faudra les adapter aux écoles à classe unique où, par exemple, le maître ne peut faire classe aux grands élèves pendant que les petits sont restés en récréation ; on devra aussi modifier les programmes des premiers cours : on ne peut continuer d'appliquer les programmes de 1923 avec les horaires de 1938.

Education physique. Jeux. Sports. — Des statistiques permettent à Boit de conclure : « L'entraînement physique et sportif favorise le développement intellectuel », tout au moins si on en juge par les succès aux examens. « L'examen des diverses manifes-

tations de la vie scolaire oblige à considérer le mauvais élève comme un faible ou un déficient physique ou physiologique. Au lieu de s'attaquer à l'effet, c'est-à-dire à l'insuffisance du rendement scolaire, il convient de corriger la cause du déficit : l'insuffisance du développement physique ou organique. » (*L'Ecole laïque du Calvados*.)

Notes brèves. — Signalons à propos des tests les articles de M^{me} H. Piéron, parus dans les numéros d'octobre 1937, janvier-février et mars-avril 1938 du Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.

A propos des locaux scolaires, de leur aménagement, du matériel, on lira avec profit l'*Information pédagogique* (mars-avril 1938), l'*Education prolétarienne* (15 juillet 1938), certaines brochures d'éducation nouvelle populaires publiées par Freinet (n^{os} 3, 5 et 8).

Les déficients, les délinquants, les anormaux font l'objet d'articles dans l'*Ecole Nouvelle* (janv.-fév. 1938), l'*Education enfantine* (10 janv., 20 fév., 1^{er} juin 1938), *Education* (mai 1938). On trouve dans *Education des études* de E. Abel sur la méthode Decroly (mai 1938 et Montessori (juillet-août 1938), ces études, qui constituent de bonnes vulgarisations, sont terminées par des indications bibliographiques.

Dans la même revue, une bonne étude, bien documentée, de Jean Dupertuis, est consacrée à l'auto-instruction (n^o de janv., fév. et mars 1938).

De nombreux articles ont été consacrés, ces derniers mois, à l'enseignement de la Composition française, les uns de Beaumont dans l'*Ecole Libératrice*, les autres de Carrez et de divers auteurs dans l'*Ecole Emancipée*.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

I

Cours d'information de méthode naturelle

Organisé sous le contrôle du Groupement Hébertiste

36, avenue Kléber — Paris (16^e)

« Tout doit être mis en œuvre pour permettre à la jeunesse de se développer convenablement par action personnelle, en l'initiant aux principes de la Méthode de travail naturelle, ... en organisant sa vie phy-

sique journalière avec autant de soin que sa vie intellectuelle ou professionnelle

Georges HÉBERT.

But du cours

Les cours ont pour but d'initier à la forme élémentaire d'utilisation de la Méthode Naturelle tous ceux qui s'intéressent à une éducation physique complète, de donner aux personnes qui ont la charge de jeunes les éléments qui leur permettront de conduire une leçon simple, de surveiller l'entraînement li-

bre, les jeux ou toute autre activité de la vie physique.

Enfin, ils permettent aux participants de suivre un entraînement personnel méthodique.

A qui s'adressent les cours

Les cours sont destinés à toutes les personnes qui désirent mieux connaître la Méthode Naturelle, et à ceux qui, à un titre quelconque, ont à s'occuper des loisirs ou de la vie physique d'enfants, d'adolescents ou d'adultes ; membres de l'enseignement ; professeurs d'éducation physique ; directeurs animateurs, instructeurs ou moniteurs de Sociétés Sportives de Patronages, de Sociétés de gymnastique, d'organisations professionnelles, d'œuvres sociales, de colonies de vacances ; membres des Fédérations de Scoutisme, etc., etc...

Date et durée des cours

Deux cours auront lieu :

Du 18 octobre 1938 au 28 février 1939 ;

Du 4 mars 1939 au 24 juin 1939.

Lieu et heures des séances

Les séances ont lieu à l'École Normale d'Éducation Physique, 40, Bd Jourdan, à Paris (14^e) (métro Porte d'Orléans ou Cité Universitaire), le mardi de 20 h. 15 à 22 h. 15, le samedi de 16 à 19 heures.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. le Secrétaire général du Groupement Hébertiste, 6, avenue Kléber, Paris (16^e).

Programme des cours

a) COURS THÉORIQUES.

1^o Étude de la Méthode Naturelle : principe doctrinal, principes pédagogiques, règles de travail ; composition des leçons ; organisation de l'enseignement ;

2^o Pédagogie, psychologie ;

3^o Anatomie, physiologie, mécanisme des mouvements ;

4^o Hygiène naturelle, lois de la vie saine ;

5^o Historique de l'Éducation physique ;

6^o Soins aux blessés, aux asphyxiés, prévention des accidents.

b) COURS PRATIQUES.

1^o Étude et pratique de différents types de séances sous la direction des instructeurs ;

— Séances sur plateau sans appareil,

— Séances complètes sur stade aménagé,

— Séances en parcours et « en chasse »,

— Séances techniques ou d'études ;

2^o Étude et pratique des exercices naturels sous la direction d'un instructeur ;

3^o Séances d'entraînement de divers types, préparées et dirigées par les élèves, critiquées par les instructeurs ;

4^o Étude et pratique de jeux d'éducation physique et jeux sportifs, jeux d'attention, d'observation, etc. ;

5^o Gris et chants.

II

Nouvelles de l'Amérique latine

Montevideo. — Notre ami, le docteur José Carlos Montaner, professeur à l'Institut des Etudes supérieures, où M. Ferrière avait parlé de l'Éducation nouvelle en 1930, a donné en août un cours de psychologie et de pédagogie où il a étudié Edouard Spranger et sa psychologie de l'adolescence. La seconde partie du cours portait sur l'adolescent et le monde des valeurs et sur le fondement philosophique de l'éducation.

Au même Institut, M^{me} Debora Vitale d'Amico, directrice de l'École normale de jeunes filles, a donné un cours intitulé les Sciences de l'Éducation et qui fut transmis par Radio Feminina. Elle y a étudié, sous l'angle de son thème, l'actualité, les idéologies diverses, la préparation spirituelle des nouvelles générations, l'extraordinaire valeur de l'œuvre qui est en voie de réalisation dans les écoles primaires et moyennes, les projets d'avenir, les sciences qui sont à la base de l'enseignement primaire et les recherches expérimentales poursuivies en Uruguay.

Caracas. — En pleine rénovation pédagogique, le Venezuela avait fait appel en 1936 à des spécialistes chiliens. En 1938, il a fait venir à Caracas M. Sabas Olaizola, le fondateur de l'École expérimentale de Las Piedras, en Uruguay, l'école à inspiration decrolyenne la plus remarquable du continent sud-américain. M. Sabas Olaizola a donc mis sur pied à Caracas, avec l'aide de son épouse et de ses deux filles, une école expérimentale dénommée « José G. Artigas », du nom du fondateur de la nationalité uruguayenne, à titre d'hommage pour l'éminent pédagogue que l'on avait fait venir à Caracas. Il est seulement dommage qu'une seule année soit réservée à cette mise en train ; il n'est guère possible d'improviser en si peu de temps les bases d'un plan de culture approfondi. Peut-être ce court délai permettra-t-il de former un corps enseignant au courant de ses tâches si nouvelles, si différentes du verbalisme antérieur. De là l'Éducation nouvelle pourra sans doute gagner le pays entier. Cette transformation remarquable est due à la mort en 1935 du dictateur Juan Vicente Gomez, ce qui permit enfin la création d'un gouvernement

progressiste que préside aujourd'hui le général Eleazar López Contreras, homme cultivé et énergique qui s'attache à rattraper le temps perdu. Le ministre de l'Éducation nationale est le docteur Rafael Ernesto López, médecin qui s'intéresse vivement à la réorganisation scolaire et universitaire. Sous ce ministre réalisateur, les maîtres novateurs se sentent soutenus et encouragés. L'appel adressé à M. Sabas Olaizola est une preuve du sérieux de cet effort.

République argentine. — L'Université de Tucumán a fait appel à M. Lorenzo Luzuriaga qui fonda jadis à Madrid la section espagnole de notre Ligue. Il compte y reprendre la publication de la *Rivista de Pedagogia* dès mars 1939.

III

Distinction honorifique

Le Groupe français d'Éducation nouvelle a obtenu une médaille d'argent pour son exposition de travaux d'enfants au Musée pédagogique à l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, Paris, 1937.

IV

Comité de rédaction de la Revue

Le Comité de rédaction de « *Pour l'Ere Nouvelle* » comprendra désormais un membre nouveau : M. Michel BOURRELIER, l'éditeur bien connu d'excellents livres pour la jeunesse et de collections documentaires adaptées aux méthodes d'enseignement de l'éducation nouvelle.

 Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Françoise DERKENNE, **Pauline Kergomard et l'Éducation nouvelle infantine** (1838-1925). (« Les Sciences et l'Art de l'Éducation », les Editions du Cerf, 29, rue de la Tour-Maubourg, Paris VII^e, vol. 12,5 x 19 de 200 p., fr. 12.)

Nombreux sont les précurseurs de l'éducation dite nouvelle. De Locke à Pestalozzi, de Pestalozzi à Pauline Kergomard, la liste en est longue. Et peut-être faut-il remonter plus haut que Locke : à Montaigne ; à Rabelais et, s'il faut en croire nos amis catholiques, jusqu'à saint Thomas lui-même. Mais pourquoi ne les a-t-on pas suivis ? Les aurait-on méconnus ? Non, on les vénérait, on leur tressait des couronnes, on guettait l'époque où l'on pourra célébrer le centenaire, simple ou multiple, de leur naissance ou de leur mort. Mais, en classe, on agit à fin contraire de leurs enseignements et de leurs désirs les plus instants, exprimés avec toute la netteté possible. Il faut peut-être chercher la cause de ce hiatus dans deux faits : 1^o à l'époque où ils ont vécu, la psychologie génétique n'avait pas encore établi ses lois — désormais solidement assises, par suite des travaux des Piéron, des Wallon, des Jean Piaget, etc. ; et 2^o on n'a pas su former, dans les écoles normales, des éducateurs et des éducatrices pour et par l'École active. Et je souligne *par*, car on enseigne comme on a été enseigné.

Ces réflexions, je les avais faites à l'époque où le formalisme pédant et anti-psychologique de trop d'écoles se réclamant de Froebel m'avait rebuté et où j'avais décou-

vert l'admirable pénétration intuitive et « active » de ce maître allemand dans « L'Éducation de l'Homme ». Je viens de les faire à nouveau en lisant le petit ouvrage si instructif et si lumineux de M^{me} Françoise Derkenne sur Pauline Kergomard. Plus exactement, c'est en 1922 que j'avais « découvert » la grande éducatrice française. D'admirables et dévouées inspectrices des Ecoles maternelles de Paris, après m'avoir montré leurs plus belles classes, m'en avaient fait lire les passages les plus significatifs. Et je me souviens de leur ahurissement quand je leur avais fait remarquer le divorce — le mot n'est pas trop fort — entre la pensée de « L'Éducation maternelle dans l'École » et telle ou telle pratique, tel « dressage » d'une classe entière, que je venais d'observer. Je sais que, depuis cette époque, bien des choses ont changé : les yeux se sont ouverts.

L'intérêt de premier plan de ce livre-ci provient du fait que l'auteur a étudié de près la méthode Montessori en Hollande et la méthode Decroly en Belgique. Et c'est alors qu'elle a « découvert », elle aussi, M^{me} Kergomard. Le choix qu'elle a fait de ses citations se trouve donc prédéterminé par sa vision, nette déjà, de l'École nouvelle. Choix vraiment éloquent, il faut en convenir. Choix qui met en lumière, une fois de plus, le sort des précurseurs quand l'heure n'a pas sonné où le monde est prêt à les écouter. L'heure est-elle venue ? Je le crois fermement. Je le crois, parce que les Ecoles normales me paraissent en voie de se transformer, de s'inspirer de la psychologie génétique. Je le crois surtout parce

que les techniques de l'École maternelle se répandent toujours plus. C'est là ce qui a manqué aux précurseurs dont je parle : l'importance des études d'Itard, de Séguin et de Bourneville — dont s'est directement inspirée M^{me} Montessori — semble leur avoir échappé.

Ce qui a manqué à Pauline Kergomard — et à l'époque où elle a vécu — ce sont : la vision des types psychologiques, celle des différences entre individualités enfantines, avec indication des méthodes qui conviennent à chaque type, celle des étapes de la croissance intellectuelle, la notion du dynamisme autonome à favoriser, la technique pour amener chaque enfant — et non l'« enfant » — à se « centrer » ; le danger, pour cela, de l'uniformité scolaire, de la copie de modèles prédéterminés par l'adulte. Le travail personnel, auto-éducatif, par fiches, lui est demeuré étranger. N'importe : elle a amorcé toutes ces techniques modernes : « énergie individuelle » — « respect de l'individualité de l'enfant » — « apprentissage de la vie » — « intérêts innés et activités spontanées » — ces chapitres de M^{me} Derkenne montrent les points sur lesquels Pauline Kergomard a innové et fixé les directives.

Ad. F.

Hélène RADLINSKA, Les causes sociales des succès et des insuccès scolaires (tirage à part du Bulletin international de la Société scientifique de Pédagogie, édité avec le concours du ministère de l'Instruction publique de Pologne, vol. I, fasc. IV. — Varsovie, Nasza Księgarnia, 1936, opusc. 18 x 25,5 de 28 p.).

C'est le résumé, en français, d'un fort volume en polonais où M^{me} Radlinska développe les résultats d'une série d'enquêtes faites de 1929 à 1935 avec le concours de quatorze membres du Séminaire de Pédagogie sociologique de l'Université libre de Varsovie. 11.727 enfants et adolescents ont été étudiés par le canal d'écoles, d'ateliers, d'œuvres et d'associations et 439 enfants ont été examinés individuellement dans les familles. On trouvera ici : caractère et but des recherches — méthodes appliquées dans l'observation — documentation — critères appliqués à l'analyse — domaines et étendue des recherches — conclusions — et quelques postulats.

L'étude de l'entrecroisement des facteurs sociaux et biologiques conduit à introduire une notion nouvelle, celle de l'âge social. Celui-ci exprime l'attitude envers la vie. Il se révèle par les tâches assumées. On note

que dans les milieux prolétariens, la nécessité prématurée d'agir, de gagner, empêche jusqu'à un certain point (sans parler de la santé atteinte par un logis et une alimentation inadéquats) la maturation psychologique profonde. Au contraire, dans les milieux aisés, c'est l'absence de nécessité d'agir qui se révèle comme défavorable, l'acquis culturel demeurant superficiel. « Ces conditions de vie non adéquates aux besoins de la jeunesse constituent un grand danger pour l'individu, pour la nation et pour l'humanité ; les forces spontanées des jeunes gens ne peuvent l'écartier qu'en partie. »

On parle beaucoup du service social de l'adolescence. Ce travail-ci constitue un modèle d'investigation intelligente et systématique du milieu, urbain ou rural. Fixer un programme, diviser les élèves en équipes qui se voueront chacune à l'étude spéciale d'un des aspects du problème total, c'est là atteindre — si le maître coordinateur de tous ces efforts est compétent — au maximum d'effets utiles avec le minimum d'efforts inutiles. Et l'on se rend compte de ce que pourrait être la solidarité interne d'une république, d'une région, d'un pays (au sens local du terme), si l'on connaissait mieux les conditions de vie de chacun (ou des différentes catégories sociales) et si les agents de cette connaissance étaient les élèves de l'Enseignement secondaire, destinés par leur culture plus poussée à être l'élite de demain.

Ad. F.

Robert DESOILLE, Exploration de l'Affectivité subconsciente par la Méthode du Rêve éveillé, sublimation et acquisitions psychologiques. Préface de Charles Baudouin. (Paris, J. L. L. d'Arthey, 1938, vol. 16,5 x 25 de 289 p., fr. 72.)

Si le mot « psychosynthèse » — par opposition à psychanalyse — n'avait pas été employé déjà par le D^r C. G. Jung, le D^r Oscar Pfister et d'autres, il y aurait eu lieu de l'inventer pour la Méthode du rêve éveillé de M. Robert Desoille. L'auteur n'est pas un psychologue de profession. Il a pratiqué ses recherches en marge de son activité professionnelle. Mais il a su expérimenter avec tant d'esprit de suite, il a cherché à s'éclairer par tant de lectures spéciales : psychanalyse, métanomie, yoga, mysticisme, etc., qu'il est parvenu à un point où, d'amateur, il est devenu inventeur, devant les psychologues de profession sur les voies de la connaissance. Hors des chemins battus, c'est entendu. Mais si d'aucuns voient là un motif de suspecter ces découvertes, d'autres y verront une garantie d'authenticité. Tant il est

vrai que l'expérimentation clairvoyante — et singulièrement l'expérimentation sur soi-même — conduit à un degré de pénétration pour lequel une érudition abstraite, trop étendue constituerait plutôt un obstacle.

Méthode du rêve éveillé ? Qu'est-ce à dire ? Voici : quand on met une personne en état de relaxation physique et mentale aussi complet que possible — et l'on y parvient en général en peu de séances — et quand on dirige sa rêverie spontanée — exprimée au fur et à mesure, à voix haute — au moyen de symboles empruntés à l'« inconscient collectif » héréditaire de l'humanité (pour employer les termes du D^r C. G. Jung) : « Monter », atteindre la « lumière », etc., il arrive ceci. Le sujet parvient, en pensée et en fait (c'est-à-dire non par le concours de l'intellect seul, mais avec son affectivité et son être entier), à des zones où des forces qu'il portait en soi, mais qui s'étaient écrasées, inhibées, se trouvent libérées. Il en résulte (et ici je résume fortement) trois conséquences principales :

1° une thérapeutique qui s'installe à demeure chez le sujet et qui se traduit par les mots : sérénité, possession de soi, bonté ;

2° l'éveil d'une capacité que l'on rencontre d'ordinaire uniquement chez les sujets métagnomes (ou médiums) : lecture de pensées et transmission de pensées, attitudes réceptive et projective ;

3° la manifestation d'états qu'on peut rapprocher de ceux des mystiques ou des saints dont nous possédons les écrits : sentiment du contact de l'être limité et faible, avec un Être qui le dépasse. Le cadre religieux reçu du dehors ne semble pas jouer un rôle prépondérant ; plusieurs d'entre les cas de mysticisme décrits ici ne seraient même pas qualifiés de religieux par qui définit ce mot selon la tradition. Il semble que ce soit l'idéalisme propre du sujet qui, par transposition spirituelle, atteint spontanément le niveau de la métaphysique, d'une métaphysique moins pensée ou imaginée que vécue. L'imagination a pour seul rôle de rendre exprimable, au moyen de symboles verbaux, visuels et autres, un ensemble de forces étrangères à l'individu, mais intégrées à la personne, forces par lesquelles celle-ci se sent mue. On pourrait dire aussi bien : émue.

Ces quelques indications extrêmement brèves rendent bien imparfaitement compte de la richesse et de la nouveauté des aperçus que contient le livre de M. Robert Desoille. La première pensée du lecteur est celle-ci : n'y aurait-il pas là un ensemble de suggestions ? Ou mieux : un ensemble de projections psychiques émanant du subconscient

de l'expérimentateur ? Celui-ci admet l'hypothèse, il l'examine, il insiste pourtant sur l'auto-guérison obtenue dans tous les cas : il semble que le dynamisme psychique mis en branle soit autonome. Tout cela est prodigieusement intéressant.

Ad. F.

Maurice BLONDEL, *L'Action*. — II. L'Action humaine et les conditions de son aboutissement. (Paris, Alcan, 1937, vol. 14,5 x 23 de 557 p., fr. 60.)

On a rendu compte ici — n° 132, nov. 1937, p. 251 — du premier tome de « L'Action » qui avait pour sous-titre : « Le problème des causes secondes et le pur agir » ; et l'on avait noté que les problèmes métaphysiques du mal moral et de la mort étaient réservés à un second tome. Ce second volume, nous l'avons sous les yeux. Mais comment en rendre compte ? Son contenu fait un effet, si l'on peut dire ainsi, encore plus monumental que le précédent. Toute cette série d'ouvrages : « La Pensée », « L'Être et les êtres », « L'Action » autoriserait le philosophe d'Aix-en-Provence à s'écrier, à plus juste titre encore qu'Horace : « *Exegi monumentum...* » Les deux volumes en préparation formeront, à n'en pas douter, la clef de voûte de tout l'édifice, puisqu'ils montreront, l'un, la rencontre de l'esprit philosophique et du fait chrétien, l'autre, l'union réalisable, éclairante et féconde d'un double esprit et d'une double vie. Dualisme que l'on entrevoit depuis le début de cette série d'études entre le lien qui rattache l'homme à l'animalité et l'ouverture de son esprit du côté de l'Absolu : conquête graduelle du Cosmos spirituel où Platon situait ses archétypes et où l'homme de science actuel croit pouvoir fixer les lois vraie partout et toujours ; et, par là, l'homme-esprit domine le temps et l'espace sur lesquels l'homme-animal est, comme l'a dit un jour F. W. Foerster, crucifié.

L'immense majorité des hommes qui pensent part du multiple pour s'élever à l'Un, comme si l'Un en résultait temporellement ou logiquement : le mot « synthèse » lui-même ne signifie-t-il pas : mise en commun ? Or, l'intuition première du sage antique, comme la connaissance finale du sage de l'avenir, prend pour point de départ la totalité et subdivise le réel, le morcelle, pour ainsi dire, aboutissant dès lors à des concepts toujours approximatifs, à des lois qu'il faudra toujours reviser, différencier et relier à l'unité qui leur est sous-jacente. En aucun domaine ceci n'est plus apparent que dans l'acte, « soudaine décision jetée dans le vaste engrenage du déterminisme universel » — « grossie par l'ample écho du monde »

(p. 544). L'acte considéré comme aboutissement d'un processus convergent d'énergies du passé, serait chose partielle, extérieure; à le considérer ainsi, la pensée se heurte à une hypothèse, à une approximation, à un doute, à une impasse. Au contraire, l'acte envisagé comme point de départ d'un déroulement de conséquences s'étendant vers l'avenir, est une réalité éprouvée par chacun, une donnée immédiate de la conscience. Et pourtant la volonté bonne se sent liée à l'Ordre cosmique. La volonté solitaire de l'égoïste perçoit comme l'écho d'une féline intime, parce qu'« il a rompu avec la vie universelle » et son principe se trouve comme « arraché du tronc commun ». Mais comment l'homme peut-il errer ? Cette question « enveloppe tout le sens tragique de la destinée humaine ».

Pour nous, éducateurs aux prises avec la vie, c'est le ch. IV de cet ouvrage qui ouvre à nos réflexions les avenues les plus fécondes : « Les ingrédients de l'action et le dynamisme profond de la conscience ». Le paragraphe intitulé : « Mêlée et collision des motifs et des mobiles de l'action » (p. 139) et le suivant : « Fécondation et gestation préparatoire à l'action » (p. 144), montrent bien que l'acte est un phénomène génétique au sens de génération, de « mise au monde », de « parturition » (p. 150). Actions et réactions, ondes, synergies, autant d'images qui rendent compte de l'acte et de ses échos, surtout de cet acte complexe, « architectonique » (p. 211) qu'est la construction d'une vie entière ou d'une large tranche de vie étendue dans la durée et dans l'espace. L'union familiale, le lien social, le lien humain, autant de lieux d'interférences et de terrains où bâtir ! Et l'auteur n'oublie pas de dénoncer « les masques modernes de la superstition » qui prennent figure d'idéal pour cacher les égoïsmes aux prises.

Ce livre contient des richesses à profusion. Même celui qui n'est pas d'accord avec l'auteur s'y enrichit. Mais il faut le lire lentement, le méditer.

Ad. F.

Albert EHM, docteur ès-lettres, F. W. Foerster, sa pédagogie morale (Paris et Scléstat, « Alsatia », 1937, vol. 15,5 x 23,5 de 341 p., fr. 40) avec une préface de F. W. Foerster.

Même ceux d'entre nous qui pensaient connaître F. W. Foerster — pour avoir lu « L'Éducation et le Caractère », entre autres — éprouvent à la lecture de l'ouvrage très dense de M. Albert Ehm l'impression d'une illumination. Le tragique de cette destinée, partie de la doctrine matérialiste la

plus exigeante de rationalité, pour aboutir à une conception morale et sociale mystique qui transcende même le catholicisme et s'identifie à une catholicité nouvelle, englobant le monde entier et puisant son unité dans la source sous-jacente de toutes les religions — destinée traversée de part en part par une volonté intrépide de Vérité et de Bien — force l'admiration du lecteur, quelles que soient les divergences de vues entre lui et le personnage évoqué devant ses yeux. A bien des égards, Foerster fut un précurseur. Il réclame une éducation qui prenne en considération la totalité de la personne; il défend un personnelisme à la fois volontariste, ascétique et communautaire. Comme les Emmanuel Mounier et les Denis de Rougemont, il est l'ennemi de l'« individualisme », pris au sens de culte du moi et de ses instincts, aboutissant à l'effrètement de la société en atomes incapables de se subordonner à la spiritualité, à l'harmonie qui doit baigner l'ensemble des hommes appelés à vivre en commun. Entre la personne et l'humanité totale, il introduit l'idée du fédéralisme, celle, somme toute, de hiérarchies, puisant leur force « à la base », pour employer l'expression à la mode.

On comprend dès lors la signification qu'a pour lui le *self-government* scolaire : celui d'une école de discipline de soi, mise au service du bien de tous. Il faut apprendre, non pas par l'intellect seul, mais par l'expérience de la vie quotidienne, les vertus du citoyen que l'on transposera plus tard sur le plan civique. Faute de quoi la notion de démocratie est un vain mot qui se dissout en poussière d'« individus ». — Autonomie des écoliers ne signifiera donc pas, pour lui, « soviets d'élèves », mais lente éducation, *par le maître*, du sens social des enfants et adolescents. Sans cesse, Foerster revient sur l'autorité spirituelle du maître, sur le rôle immense d'un maître clairvoyant (cf. pp. 165, 185, 230, 289, 292, etc.).

M. Ehm expose d'abord la vie et l'évolution morale de son héros, l'impulsion qu'il a donnée à la « Société allemande de culture morale ». Puis il analyse les fondements philosophiques de sa pédagogie, en particulier les notions de « culture » et de fédéralisme. — La III^e partie étudie enfin la « Pédagogie du Caractère ». Absence de régalisme et absence d'idéalisme de la pédagogie moderne; rôle, dans la formation de la personnalité, de la nature (matière) et de la grâce (esprit); opposition et conciliation des principes d'autorité et de liberté; valeur de l'induction dans l'enseignement; partir de l'expérience; éducation sexuelle; formation du sens social et éducation civique.

Tout au long du livre de M. Ehm — fait essentiellement de citations — on perçoit l'enthousiasme, ou tout au moins la ferveur du biographe pour son personnage. Sa joie de citer ce qui est beau et profond est si grande qu'il accumule les textes au risque de se répéter. Le lecteur ne rencontre pas un interpréteur, entre lui et le penseur qu'il veut connaître; il a le sentiment d'un contact direct.

Foerster pacifiste et exilé de son pays a connu et connaît encore bien des déboires. Foerster éducateur ne sera pas oublié. Il le devra en bonne partie à son biographe qui a enfin rendu accessible au public de langue française l'ensemble de ses idées. La conception du monde du grand moraliste allemand apparaît, en effet, dans ce beau livre dans toute son ampleur.

Ad. F.

LOUIS VIALLE, docteur ès Lettres, professeur agrégé de philosophie au Lycée Lakanal, *Défense de la Vie* (Paris, Alcan, 1938, vol. 12 x 18 de 167 p. de la « Bibliothèque de Philosophie contemporaine, fr. 16).

L'auteur semble n'avoir rien oublié ni rien appris. Recherche du néant. Obsession du néant. Malgré le titre même, on peut dire : négation de la vie. J'ai eu la curiosité de relire le compte rendu qui a paru ici même — n° 92, nov. 1933, p. 273 — de deux ouvrages antérieurs du même auteur : « Le désir du néant » et « Déesses de Nietzsche ». Alors déjà, M. Louis Vialle tournait dans le cercle étroit de la désespérance. Il n'en est pas sorti. Ici, il s'en prend à la philosophie dite existentielle, il évoque Kierkegaard, Chestov, Stirner, Nietzsche. Et il aboutit à la conviction que toute métaphysique est un artifice psychologique. Volontarisme? Vanité, griserie pour ne pas voir la mort. Raison? Vanité encore, l'intellect ne pouvant rien appréhender, sinon le *panta rhei* — l'éternel passage de l'être au non-être — d'Héraclite. Sentiment? Vanité toujours, fuite dans l'affectif qui obnubile les constatations cruelles de la pensée. Le martyr croit toucher à la joie parfaite? Selon notre auteur, il se fourvoie, il sacrifie sa vie à une illusion. Or, cette illusion est encore un désir de vie. Pourquoi, dès lors, sacrifier celle-ci à celle-là? Car celle-ci, la vie au sens de conscience de soi, est la seule réalité qu'il soit impossible de mettre en doute. « Notre conclusion, avouée ou non, c'est que tout effort pour connaître est provoqué, soutenu par le besoin de défendre la vie ».

Contrairement au vaisseau qui figure sur les armes de Paris — *fluctuat nec mergitur*

— l'auteur échoue au moment de toucher au port. Souhaitons-lui de découvrir ce qu'est la *vie*. Vie spirituelle ou vie corporelle? Ensemble de cellules douées d'une « âme » commune, consciente de soi et consciente surtout — pense l'auteur — de sa propre souffrance? Ou attachement de l'esprit à cette réalité qui domine le temps et l'espace, à cet ordre qui apparaît abstrait dans la loi mathématique et concrétisé dans le cosmos entier, astronomie aussi bien que biologie? Tourner le dos à cette « participation » de l'homme passager avec l'Être permanent, c'est, en effet, désespérer. M. Louis Vialle le prouve. Ajoutons qu'il le prouve *in anima vili*. Et le spectacle en est douloureux et poignant.

Ad. F.

H. BOUCHET et J. FAUVEL, **Recueil méthodique de fiches mobiles pour l'Étude de la Nature par l'Observation directe** (Paris, Nathan, 1937, classeur 17,5 x 22 de 10 fiches, 4 fr. — Fiches d'assortiment: Arbres, Oiseaux, Insectes, Atmosphère, Champignons, fiches de 4 p., les 10, assorties ou non, fr. 3,50. — Étoiles, Roches, fiches de 2 p., les 10 : fr. 2,50).

Nous avons déjà rendu compte de la première série de ces fiches (N° 133, déc. 1937, p. 283). Il nous suffira donc de les recommander une fois de plus. Les couvertures cartonnées avec agrafes spéciales pour intercaler commodément d'autres fiches — c'est le principe du « Cahier de Vie » de l'École active — peuvent en contenir une quarantaine. Des pages à onglets dépassant à droite la largeur des fiches permettent de s'y retrouver rapidement.

« Fais ton livre toi-même » — dit le prospectus qui s'adresse aux éclairés (prospectus répandu à LA HUTTE, 66 bis, rue Saint-Didier, Paris) — Les « Fiches-Nature » permettront d'« aiguïser, orienter, développer ton esprit d'observation »; elles t'apprendront à lire le grand livre de la Nature, te feront acquérir une connaissance directe, vivante, personnelle des choses magnifiques qui vivent et meurent autour de toi... « Quel livre pratique, précieux, aimé, que cette documentation que tu auras toi-même réalisée ! ».

Aux séries déjà sorties viendront s'ajouter sous peu les fiches sur les quadrupèdes, les fleurs, les reptiles, les poissons et les batraciens.

Ad. F.

M. L. WATTHEN, Docteur en Sciences pédagogiques, **La Peur** (Extrait de la revue de l'Université de Bruxelles, N° 1, oct.-nov. 1937

et N° 2, déc. 1937-janv. 1938. Bruxelles, imprimerie médicale et scientifique, opusc. 16 x 24.5 de 47 p.).

M^{lle} M. L. Wauthier résume dans cet opuscule une série de onze travaux qui avaient été proposés par le professeur Ley au séminaire de psychologie de l'Université de Bruxelles. Ceci permet d'embrasser les aspects très variés de ce concept qui, comme tous les concepts globaux, pourrait être dissocié en notions, parfois très différentes les unes des autres. Depuis la peur primitive, gravée dans les structures ancestrales du cerveau, et qui émerge encore chez les jeunes enfants, les aliénés ou les adultes normaux à certains moments de dépression ou de désarroi, jusqu'aux réflexes de défense de l'être différencié en présence des effets de phénomènes nouveaux dont il suppose ou prévoit l'action imminente, il y a toute une gamme de réactions affectives, reliées par ce seul trait commun : attention aiguë par l'instinct de conservation. Il y a des peurs innées et des peurs acquises — et l'étude de la peur chez l'enfant évoque la responsabilité de l'éducateur ; — il y a des réflexes instantanés de peur et des comportements qui s'étendent sur la vie entière des animaux ou des hommes primitifs chez qui ils se sont moulés dans les symboles des religions. Résumé de résumés très documentés, le travail de M^{lle} M. L. Wauthier porte sur les points suivants : définition et objet, théories, l'enfant, l'animal, les œuvres littéraires et le jeu, les primitifs et les religions, les collectivités, l'étude expérimentale, le vocabulaire, la pathologie, l'éducation et la thérapeutique. Une vraie encyclopédie sous un format minime.

Ad. F.

Marguerite REYNIER, *L'Ame enfantine* d'après les mémoires, souvenirs et confidences des grands écrivains (Paris, Gallimard, 1938, vol. 12 x 19 de 255 p., fr. 30).

La question que pose M^{me} Marguerite Reynier dans son introduction est intéressante. « Quel crédit, se demande-t-elle, peut-on accorder aux souvenirs d'enfance ? » — Il me semble que la réponse ne saurait être unique. Disons mieux : il y a autant de réponses que d'écrivains. Mais toutes ces réponses comporteront un facteur plus ou moins considérable d'imagination : on ne mesure pas la sincérité. L'hypothèse, dans chaque cas, s'appuiera pourtant sur un certain nombre d'éléments. Tout d'abord : à quel âge remonte tel ou tel souvenir rapporté ? Il est clair que plus cet âge est tendre, plus le risque est grand d'une interprétation déformatrice de l'auteur. La règle n'est pourtant pas générale. En veut-on

la preuve ? En voici une que M^{me} Reynier (qui cite pourtant bien des auteurs étrangers) semble ignorer. Dans ses souvenirs de prime enfance, le grand poète suisse Carl Spitteler, l'auteur de « Prométhée », donne une foule de détails sur la région où il a vécu jusqu'à l'âge de deux ans, ou même un peu moins, et où il n'est pas retourné. Or, après coup, un nombre considérable d'indications se sont révélées exactes. Vrai quant aux faits, le récit doit être exact à plus forte raison pour les sentiments rapportés.

Un second critère, moins objectif, mais pourtant sérieux — si celui qui porte le jugement est un psychologue et éducateur doué d'intuition, — c'est ce que l'on peut appeler la vraisemblance des faits et des émotions présentés. Les réactions vivantes d'enfants plongés dans un milieu où leur spontanéité peut se manifester sans obstacle, nous révèle pourtant bien des traits qui se déroulent dans l'intimité de leur être : jugements de valeur, sympathies, antipathies. A lire les fragments réunis avec tant de soin par M^{me} Reynier, le lecteur « sent » s'ils manifestent des sentiments vécus jadis ou supposés. On devine que telles généralités énoncées sont peut-être d'ordre « littéraire », tandis que le cadre concret et minutieusement observé d'autres morceaux est une garantie de leur authenticité.

Et ceci nous conduit à un troisième critère : le jugement direct que nous pouvons porter sur la sincérité d'un auteur sur le vu de l'ensemble de son œuvre. Un style « artificiel » ne s'associe-t-il pas, logiquement, à une imagination artificielle, elle aussi ? Au contraire l'esprit d'exactitude scientifique en matière de psychologie n'est-il pas une garantie que l'observation de soi et les mémoires présenteront les mêmes traits d'objectivité ?

En vingt et un chapitres, groupant chacun de 2 à 15 textes, M^{me} Reynier nous présente un florilège qui ne laisse pas de nous troubler quelque peu. Qui est tel auteur cité ? Quelle fut l'orientation de son œuvre ? Quand a-t-il vécu ? Quel âge avait-il lorsqu'il écrivit ses mémoires ? Et surtout cette question, très grave si ce livre doit avoir une portée scientifique (comme on voudrait que ce soit) : Quel âge avait le petit personnage au moment où l'on évoque son image ? — Tout cela on ne nous le dit pas !...

« L'Aube » de Romain Rolland, « Le Livre de Blaise » de Philippe Monnier, tant d'autres livres sur la prime enfance — tout aussi « romans », sans doute, que « Marie-Claire » de Marguerite Audoux, citée ici — n'auraient-ils pas apporté également des documents dont la subjectivité de fait est compensée par une garantie d'objectivité s'appuyant sur toute l'œuvre de ces écrivains ? — La réalisation de

M^{me} Marguerite Reynier est bonne ; nous la croyons insuffisamment élaborée. Remercions-la pourtant : la gerbe d'aperçus qu'elle nous apporte sur l'âme enfantine est un régal. Psychologie savante ? Non. Joie intime : oui, certes.

Ad. F.

Ouvrages de l'Amérique du Sud

A. M. AGUAYO, **Problemas generales de la nueva educacion** (Habana, Cultural, S. A., 1936, vol. 14 x 20,5 de 286 p.).

M. Aguayo est un écrivain pédagogique cubain d'une extrême fécondité. Grâce à lui, le corps enseignant de la grande île n'ignore rien de ce qui touche aux méthodes modernes d'éducation. Il a étudié les ouvrages des principaux pionniers de l'Europe et ceux aussi des novateurs de l'Amérique du nord — Dewey, Kilpatrick — et du sud : Lourenço Filho, Juan Mantovani, etc. Il apporte une attention particulière aux études des psychologues, ceux du behaviorisme aussi bien que ceux de la psychologie individuelle selon les vues d'Alfred Adler. Mais il fait entrer également en ligne de compte, parmi les causes de la fermentation contemporaine, les facteurs sociaux et économiques et le facteur philosophique. Esprit très averti, il ne néglige ni les types ou biotypes, ni la formation scientifique des pro-

grammes scolaires, ni la diversité des méthodes, si l'on veut enseigner l'art d'apprendre par soi-même, ni la nécessité d'envisager les sujets de façon globale, surtout aux degrés inférieurs, ni l'utilisation des loisirs... Son exposé des divers codes des droits de l'enfant, votés par des congrès européens ou américains, constitue un puissant appel à l'idéalisme pratique des éducateurs.

J. Elpidio PÉREZ SOMOSSA, **En el país de los numeros** (Habana, Cultural, S. A. 1938, vol. 19 x 27 de 140 p.). Primer grado, adaptado al texto de « Aritmética Elemental ».

C'est l'un des « cahiers de travail » — richement illustrés en couleurs — de la « Série de livres pour l'École active » de Cuba. Chaque page comporte une suite d'exercices, conçus souvent sous forme de jeux. Partout l'activité propre de l'enfant est sollicitée. Nous avons particulièrement apprécié les exercices qui commencent par une copie, une imitation pure et simple, mais où le modèle à imiter comporte des lacunes de plus en plus nombreuses et de nature toujours plus complexes, auxquelles l'enfant s'ingéniera à suppléer par son intelligence. Le succès-même prouvera qu'il a compris. La base visuelle de l'arithmétique se trouve ici apprise vraiment en jouant et en se jouant des difficultés.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé
aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2^e)

Chèques-Postaux Paris 1915-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLESes principes - Son évolution historique
Son expansion mondialePréface de Ad. FERRIERE
Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription 20 fr.

A PARAÎTRE

Albert EHM

F. W. FØRSTERSa pédagogie morale
Préface de F. W. FØRSTER
Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription 25 fr

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI^e

ou à l'auteur : A. EHM, Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de
l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

' ASEN '

Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. RousseauJeux Éducatifs Descoedres
d'après M. le Dr O. Desroly
pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIÉOuvrages classiques primaires. — Livres de
lecture pour les enfants. — Matériel didacti-
que. — Chant — Poésie. — Cahiers de péda-
gogie moderne, etc.Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6^e).**L'ÉCOLE VIVANTE**

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.**JARDINIÈRE D'ENFANTS**

DIPLOMÉE

Demande un poste ou demi-poste Paris

S'adresser à M^{lle} DAVID50, Rue Pergolèse, PARIS (16^e)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR AD. FERRIERE

- Projet d'école nouvelle*, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *
- La Science et la Foi*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 *
- Biogenetik und Arbeitsschule*, Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis*, Bruxelles, Michx et Thron, 1913 (Épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie*, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 *
- L'esprit latin et l'esprit germanique*, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 13 50
- Les Églises chrétiennes et la méthode moderniste*, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5
- Transformations de l'école*, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (Épuisé)
- L'autonomie des Ecoles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit*, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
- L'écueil spontané chez l'enfant*, Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (Épuisé)
- L'éducation dans la famille*, 1^{re} éd.; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 *
- L'école active*, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
- L'hygiène dans les écoles nouvelles*, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
- La céducation des sexes*, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (Épuisé)
- L'Aube de l'École serine en Italie*, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 13 50
- Le Progrès spirituel*, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.)... (Épuisé)
- 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, Lamerlin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 *
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution*, Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 13 50
- La Pratique de l'École active*, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 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*, Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
- L'Amérique Latine adopte l'École active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 *
- Caractérologie typocémique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
- L'Adolescence et l'École active*, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 3 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère*, Annales de l'Enfance Fr. 3 50
- L'Épître de l'Avenir une et multiple*, Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 20 *
- Alimentation et Radiations*, Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Frères-Saint-Séverin. Fr. 13 *
- Cultiver l'Énergie*, Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

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

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

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Goheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Géard près Versoix

(Genève)

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs

8, rue de Choiseul, Paris

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE
BILTHOVEN (Hollande)

HOBREMALAAN 70

Le Gérant : M^{me} E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

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

NOUVEAUTÉS

M^{me} Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages éboulées et ordonnées par
M^{mes} DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « Pages choisies »
que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

- M^{lle} MAUCOURANT — LA PREMIÈRE ÉTAPE
Les méthodes actuelles de l'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. 25 fr.
- M^{lle} MAUCOURANT. — LA SECONDE ÉTAPE
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... 15 fr.
- M^{lles} MAUCOURANT et JOLY. — L'ÉDUCATION des SENS
PAR L'ACTIVITÉ Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 13 fr. 75
- M^{lle} FLAYOL. — LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR 15 fr.
- M^{me} Kergomard et M^{lle} H. S. Brès. - L'ENFANT DE 2 A 6 ANS
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... 14 fr. 75
- CH. CHARRIER. — LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE
DES PETITS. Un vol. 12 x 18,5, broché..... 25 fr. 25
- M^{lle} BILLOTEY. — AUTOUR DE L'ÉCOLE MATERNELLE
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... 16 fr. 50
- M^{lle} CUNÉO. — LE VADE MECUM DES EXERCICES
SENSORIELS A L'ÉCOLE DES PETITS..... 5 fr.

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection "Bleue". — 5 Cahiers, chacun 10 fr. ; les 5 : 40 fr.

Collection "Ivoire". — 3 Ouvrages chacun — 15 fr.

(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS

à

L'ÉDUCATION ENFANTINE

paraissant tous les 20 jours. 1 an : 25 fr. le N° : 1.75. (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.