

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

## SOMMAIRE

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : A tous nos amis.  
Appel aux amis de l'Éducation Nouvelle.  
Le Groupe français d'Éducation Nouvelle et les tâches qu'il envisage.  
Nouvelles de la section anglaise.  
VIAL : Ce qu'est l'enseignement par correspondance et radio.  
Quelques conseils d'un inspecteur pour le temps de guerre.  
D<sup>r</sup> HATZAROFF : Préparation sociale des maîtres.  
DERMOT STRAKER : Le rôle du maître en orientation professionnelle.  
AD. FERRIÈRE : Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers.  
C. FREINET : L'École et l'idéal démocratique.  
Nouvelles diverses.  
Table des matières de l'année 1939.

REDACTION :

**Groupe Français d'Éducation Nouvelle**  
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5<sup>e</sup>

ABONNEMENTS :

**Éditions Bourrelier et C<sup>ie</sup>**  
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6<sup>e</sup>

# Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5<sup>e</sup>)

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<sup>r</sup> H. WALLON,**

Professeur

au Collège de France.

**C. BERTIER,**

Directeur

de l'Ecole des Roches.

**ADMINISTRATION :** Secrétaire Générale : M<sup>lle</sup> E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V<sup>e</sup>). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M<sup>lle</sup> BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;  
Membre actif, 10 fr. par an.

---

---

## Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

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

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

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénouvée. 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'Education 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.

# 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

COMITE DE RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'Ecole Nouvelle  
A. Hamaïde, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Education à Genève

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur  
au Collège de France

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

Professeur au Collège de France

**M. BOURRELIER**

Editeur

SECRETÉAIRE DE LA RÉDACTION

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

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

**Abonnements** : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

**Prix du numéro** : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne **aux Editions Bourrelier**, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6<sup>e</sup>) — C. C. P. Paris 1598-28.

---

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

## A tous nos Amis

La Ligue continue. En ce moment, où tant de notions fondamentales s'effacent, où la confusion règne dans de si nombreux esprits, la Ligue doit tenir.

...Son existence est plus que jamais nécessaire. Les relations internationales qu'elle a pu établir sont des plus précieuses et nous ferons tout ce qui sera en notre pouvoir pour les maintenir intactes. Nous pensons que nulle tâche n'est plus importante pour l'avenir que celle de préserver en tous pays la jeunesse des haines de ses aînés et de lui conserver une pleine ouverture de cœur envers la jeunesse des autres nations. Nous sentons aussi qu'il est indispensable à la santé morale des pays belligérants, de rester en contact avec la vie des pays non belligérants. Nous espérons mettre la revue *New Era* au service de ce double but. En Grande-Bretagne, où des milliers d'enfants évacués avec leurs maîtres se trouvent transplantés dans des régions qui leur sont peu familières, un nouveau champ d'action s'offre à nous. Notre devoir nous paraît être non seulement d'aider les évacués mais de chercher la solution des problèmes posés par cette situation. Programmes, organisation scolaire, psychologie enfantine, utilisation des loisirs, vie familiale, rapports entre le foyer, l'école, et la société, entre l'enfant des villes et la campagne, etc. De la solution de ces divers problèmes nous devrions pouvoir tirer des leçons d'une valeur permanente pour le temps de paix.

Nous vous demandons de rester en relations avec nous et de nous envoyer du matériel pour la Revue et des nouvelles de vos propres activités.

Si vous êtes abonnés à *New Era* ou membre de la Ligue, continuez-nous votre aide. Tant d'appuis vont nous manquer, que tous ceux qui le peuvent nous gardent leur collaboration.

## Appel aux Amis de l'Éducation Nouvelle

Cet appel aux amis de l'éducation nouvelle est l'écho de ceux qu'ont individuellement adressés à notre groupe français plusieurs de ses membres. Loin d'être suspendue, notre activité doit se mettre au niveau des circonstances. Ce n'est pas l'enfance qui a le moins à souffrir de la crise provoquée par la guerre, et c'est sur elle qu'en tout état de cause repose l'avenir de notre pays.

En face d'une crise deux attitudes sont possibles : ou se résigner à ses conséquences soi-disant fatales, ou s'en faire une occasion, un moyen de progrès, en redoublant d'ingéniosité et de hardiesse pour trouver aux difficultés des solutions, dont beaucoup pourront devenir, par delà les routines reconnues impuissantes, des solutions d'avenir.

La mobilisation a retiré nombre de maîtres à l'école. L'évacuation a éloigné de leur école ou même de leurs parents nombre d'enfants. Leur rassemblement en des lieux qui n'avaient jamais connu une telle affluence pose des problèmes où l'école doit prendre sa grande part de responsabilité. N'est-ce pas à elle surtout qu'il incombe d'organiser leur vie morale et même matérielle, de suppléer à l'absence du père soldat, de la mère partie le remplacer à l'usine ou aux champs, de leur créer l'ambiance qui pourra leur restituer un peu de leur famille ?

Notre école publique n'a pas déçu les espoirs mis en elle. Elle doit rouvrir vite et partout pour tous les enfants en âge de la fréquenter. Elle est pour le pays la garantie de sa santé morale. Si à aucune époque de notre histoire, si dans aucun pays du monde l'union des consciences n'a été plus grande devant les événements les plus graves qu'aujourd'hui en France, c'est que pas son statut même l'école ouverte à tous, n'impose ni ne propose rien qui puisse être contraire aux convictions politiques, religieuses ou philosophiques de l'un quelconque des parents qui lui confient leur enfants. Ainsi fondée sur l'assentiment rendu possible à tous, la force de l'école publique est telle qu'en dehors d'elle aucun mouvement pédagogique véritablement profond et populaire n'est concevable. C'est dans cette conviction qu'a toujours travaillé le Groupe Français, heureux de compter parmi ses membres, avec des maîtres de l'enseignement public, les dirigeants ou les maîtres d'institution privées qui se sont vouées à la cause de l'éducation nouvelle.

Aujourd'hui les événements ne laissent pas d'autre alternative qu'un pas en avant ou le recul. S'il y a souvent trop peu de maîtres pour trop d'enfants d'âge trop divers, on ne risque-t-on pas un entassement plein de confusion et préjudiciable à tous, à moins d'organiser des équipes de travail, où collaboreront aînés et plus jeunes, chacun selon son niveau de développement et ses aptitudes ? Si l'enfant séparé de ses siens souffre de sa solitude, ne convient-il pas de susciter des groupes, où l'aide et les prévenances mutuelles puissent développer des sentiments fraternels de reconnaissance ou de protection ? Si l'enfant de la ville ou des faubourgs déporté dans les champs se sent dépaysé, ne faut-il pas en profiter pour multiplier ses motifs d'activité par un contact répété avec les êtres et les choses si proches de ses intérêts spontanés que la campagne peut offrir en abondance ? Si les locaux scolaires sont insuffisants, pourquoi ne pas utiliser les domaines disponibles, comme il s'en trouve dans toutes les régions de la France, pour y fonder des colonies-écoles, où les enfants trouveraient les conditions d'activité physique et intellectuelle, de liberté et d'initiative, d'ordre et de discipline naturelle, de curiosité et d'invention qui font une éducation saine et complète ?

Le programme de l'éducation nouvelle c'est d'aider au développement si-

multané de l'intelligence et du caractère, de fonder sur l'activité propre de l'enfant l'acquisition de ses connaissances, sur la confiance en soi, sur le sentiment de sa force personnelle et de ses responsabilités, le respect d'autrui, le souci des coopérations équitables, l'acceptation des disciplines justes et nécessaires, sur l'apprentissage direct et graduel des techniques communes ou spéciales, manuelles ou intellectuelles, le goût et la considération pour le travail humain sous toutes ses formes.

C'est de ces vertus là qu'est faite la démocratie. Préparer son triomphe, c'est les développer chez l'enfant, et l'école n'y arrivera pas si elle lui impose une docilité d'esprit et de caractère qui lui sont exactement contraires. Les circonstances se prêtent à de grandes nouveautés. Notre groupe voudrait en être l'écho, sinon l'initiateur. Il met à la disposition de ses amis, de tous ceux qui s'intéressent aux progrès de l'éducation, sa revue : « Pour l'Ere Nouvelle » et son Bulletin. Il sollicite de tous des informations, des correspondances sur les tentatives faites, sur celles qui sont à faire et aussi sur les besoins ou les échecs. Il fera de son mieux pour répondre aux questions et aux problèmes posés en faisant appel à tous ceux qui ont expérience et compétence.

*Le Bureau du Groupe Français d'éducation nouvelle.*

NOTA : Le siège social du groupe est toujours au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (V<sup>e</sup>). Y adresser toute la correspondance. Une permanence y est organisée le jeudi après-midi.

Adresser les demandes d'abonnement à « Pour l'Ere Nouvelle » aux Editions BOURRELIER et C<sup>e</sup>, 55, rue Saint-Placide, Paris (VI<sup>e</sup>).

---

## Le Groupe français d'éducation nouvelle et les tâches qu'il envisage

Le G. F. E. N. a décidé de continuer sa tâche, dans les circonstances présentes, aussi longtemps qu'il restera à ses membres des possibilités suffisantes de travail. Tel a été dès les premiers jours l'avis unanime de son bureau, presque unanime de son comité d'action, mais aussi celui de presque tous ceux de ses membres qui ont pu être atteints.

De cet accord à peu près général voici à titre d'exemples quelques extraits de lettres reçues

« L'action du G. F. E. N. est plus que jamais nécessaire et devra se faire aussi pratique que possible », nous dit l'un.

« Tâches nouvelles ? Notre tâche ne consiste-t-elle pas à rester ce que nous étions ? : des éducateurs convaincus de la puissance des idées ; des démocrates croyant que le triomphe des démocraties ne sera vraiment possible que si elles s'efforcent de réaliser plus de justice sociale ; des pacifistes, mais non des dupes, partisans d'une paix immédiate — pause entre deux guerres — et à tout prix. Bref, de toutes nos forces, limiter le recul de la civilisation qui accompagne toutes les guerres, rester le rocher qui résiste à la marée des passions mauvaises, des haines et qui est le refuge de l'esprit critique et du devoir de justice pour tous ».

« Au service de l'enfance, le G. F. E. N. et la revue se doivent de maintenir et de rappeler les principes qui constituent leur raison d'être et qui demeurent la sauvegarde de l'esprit contre les dangers de la propagande belliciste, parée de mille prétextes. Il est important de publier un bulletin qui serve de lien entre ceux

qui ont gardé la foi en l'efficacité d'une éducation constructive, telle que nous l'avons prêchée ; de montrer que le respect de quelques valeurs humaines permanentes est la condition de toute vie sociale civilisée et que la guerre ne peut venir que lorsqu'on a méprisé et méconnu ces valeurs ; d'indiquer aux éducateurs quelle attitude leur impose, dans la pratique quotidienne de l'enseignement, le respect de ces valeurs ».

D'un autre : « Nous restons, plus que jamais acquis aux idées qui nous ont unis ».

« Je ne puis qu'approuver le désir de conserver la vie au G. F. E. N., de maintenir son activité non pas tant en vue des jours présents que de l'avenir. Ce n'est pas la paix conçue sous la forme de traités politiques qui suffira à amener la fin de nos maux, mais la prise de conscience de l'unité humaine, qui est œuvre d'éducation. Tant que nous n'aurons pas pacifié l'individu, la guerre sera ».

D'un troisième : « Ce n'est pas le moment d'abandonner, au contraire. Il faut empêcher le courant qui essaierait, inévitablement, de montrer comme sage le retour aux méthodes traditionnelles. Il faut faire comprendre aux camarades que les techniques nouvelles leur apporteront au moins autant de satisfaction et de succès que les anciennes ; il faut montrer la persistance de notre idéal, en nous appuyant même sur les déclarations présentes des hommes politiques. Dans la mesure où nous aurons tenu bon, les éducateurs nous rejoindront avec plus d'enthousiasme, la bourrasque passée... Il faut donc agir, le Groupe français d'éducation nouvelle ne doit pas être en reste... Une déclaration du bureau rappelant aux éducateurs nos principes et leur donnant des lignes provisoires d'action aurait une portée intéressante... Il s'agit de l'avenir immédiat de notre pays. Cet avenir ne peut être tourné vers le passé. Notre éducation non plus ne peut être tournée vers le passé. On ne prépare pas les enfants à être les ouvriers d'une grande démocratie en les contraignant à une éducation de passivité et de conformisme que la vie dépasse largement ».

« Je vous approuve de vouloir aller jusqu'au bout de vos ressources. Car le moment n'est pas venu d'abandonner la lutte pour l'éducation nouvelle. Pendant la guerre il y a à faire ; après la guerre, il y aura plus à faire encore ».

Et voici les tâches qui nous sont indiquées comme les plus urgentes :

« Il serait souhaitable que, dans un petit bulletin, quelques-unes des autorité spirituelles de ce temps consentissent à dire aux éducateurs comment le monde peut encore être sauvé, jour à jour, par le labeur consciencieux, par la recherche probe de la vérité, par la charité active ».

« Pratiquement, ce bulletin rappellerait aux éducateurs restés en fonction, l'essentiel de nos conquêtes techniques pour en assurer la durée et pour les consolider.

« Nous ferons ce que nous pourrons pour maintenir la liaison entre les membres de notre groupe (départemental). Nous avons l'espoir de lui voir reprendre dans le cours de l'année une vie normale ».

« Je crois que P. E. N. doit continuer à paraître, non en numéros amoindris, mais tous les deux mois ».

« Voici une tâche qui me paraît particulièrement utile : établir et répandre des plans et guides pratiques très résumés d'éducation nouvelle à l'usage des écoles et des œuvres d'enfants nées de la guerre.

Il faut retenir au foyer du G. F. E. N. le plus d'adhérents possibles. La plupart des membres les plus actifs sont partis aux armées. Il faut convaincre les institutrices que leur fidélité est absolument nécessaire ».

Dans la ligne de ces suggestions, voici ce que nous proposons à nos amis et abonnés de réaliser immédiatement :

1° Pour assurer le maintien du contact entre eux et avec le groupe ;

2° Pour connaître et aider les réalisations d'éducation nouvelle que permettent ou favorisent les circonstances.

Ce dernier travail, dont le précédent est la condition indispensable se fera sous la direction continue du D<sup>r</sup> Wallon.

### I. — Pour maintenir le contact

Nous prions instamment les abonnés de nous faire savoir, le plus rapidement possible leur intention de continuer leur abonnement en 1940 afin que nous puissions prendre les dispositions nécessaires pour la publication. Nous demandons aussi à ceux qui ne font pas encore partie du Groupe français d'éducation nouvelle, chargé de la rédaction, de vouloir bien s'y inscrire puisque la revue ne saurait se maintenir sans lui. Nous demandons à tous ceux qui ne sont pas dans l'impossibilité de le faire, de continuer à être membre ou abonné, à payer leur cotisation ou leur abonnement car la bonne volonté et le travail bénévole des secrétaires ne suffit pas pour payer l'impression, le papier, les frais d'envoi, la correspondance. Nous demandons aux sections départementales de ne pas se dissoudre, de donner des remplaçants aux secrétaires mobilisés, de fournir au bureau tous renseignements pour assurer une bonne distribution du bulletin et de la revue. Nous demandons à tous les amis de l'éducation nouvelle de nous faire savoir à quels besoins des écoles, des éducateurs, la revue et le bulletin doivent répondre ; de nous faire connaître les expériences qu'ils ont sous les yeux et ceci s'adresse particulièrement aux inspecteurs, aux maîtres, aux parents des enfants évacués.

### II. Première étape du travail pédagogique.

#### Etude et solutions des problèmes que posent les évacuations des élèves.

Avant que puissent être indiqués de façon pratique les techniques et procédés d'éducation nouvelle capables de faire face aux conditions nouvelles que crée l'évacuation des enfants, il est nécessaire de connaître les formes diverses et les milieux différents de leur installation, les problèmes qui ont surgi, les solutions qui ont été données.

Voici des questionnaires qui pourraient servir de guide.

#### A. Sur l'organisation de la vie matérielle

1° Les enfants évacués sont-ils réunis :

a. en petits groupes (ne dépassant pas la cinquantaine) avec leurs éducateurs ? ou sans eux ?

b. en grandes agglomérations (camps, locaux spéciaux, etc.) avec ? ou sans leurs maîtres ?

Ces agglomérations sont-elles homogènes quant à l'âge, le sexe, l'origine ?

c. Sont-ils, pour l'enseignement, mêlés ou non aux enfants du pays ?

d. sont-ils dispersés dans des familles ? (les leurs ou étrangères) par quels moyens reçoivent-ils l'instruction ? (travail par correspondance ? ramassage par véhicules, etc.)

2° Dans ces groupes petits et grands, avec ou sans les maîtres, sous quelles formes se sont manifestées les préoccupations éducatives ? (en dehors de celles que satisfait « l'enseignement » ?).

a. Association des enfants aux tâches de la vie matérielle (ménage, cuisine, hygiène, etc.) par des services et des responsabilités effectives ?

b. A-t-on tenté de créer un esprit de groupe et d'éviter le développement de l'esprit grégaire ?

Par quelles techniques ? : collaboration des enfants non seulement à l'exécution, mais à l'organisation des travaux nécessaires à la vie de tous ? — Entreprises d'œuvres collectives (un journal, un jardin, des installations). — Fabrication d'objets à usage collectif. Collaboration à des œuvres ou travaux en dehors du groupe (travaux agricoles, d'assistance, etc.) ?

c. Qu'a-t-on fait pour assurer aux enfants les moyens et les occasions de « s'exprimer » ?

Par quelles techniques ? Correspondance avec les familles, avec d'autres groupements, libres conversations entre adultes et enfants ? Caractère amical et confiant des relations entre adultes et enfants ? Succès et échecs des diverses tentatives.

3° Les difficultés et éventuellement les souffrances nées des évacuations et des installations dans des milieux étrangers ont-elles favorisé, ou au contraire rendu plus difficile l'abandon plus ou moins complet de la forme traditionnelle des groupements d'enfants (internats) où les adultes ordonnent toutes choses et n'exigent des enfants que l'obéissance (les bergers et le troupeau).

4° La participation éventuelle des maîtres à l'organisation et au fonctionnement de tout ce qu'exige la vie matérielle des enfants a-t-elle été bienfaisante au point de vue éducatif ?

b A-t-elle modifié la physionomie et les techniques de la classe ?

c Les maîtres y ont-ils trouvé quelque profit professionnel ?

## B. Sur l'enseignement

1° L'enseignement par la parole (manuels, leçons du maître) a-t-il gardé la même place ?

2° Les travaux manuels et ménagers ont-ils été utilisés comme base ou point de départ de certains travaux scolaires ?

Sous quelles formes ? Avec quel succès ? Quelles difficultés ?

3° Le changement de « milieu » (enfants des villes à la campagne) a-t-il facilité l'utilisation des intérêts spontanés des enfants ? Sous quelles formes ? à l'aide de quelles techniques ? (Travail libre, personnel, centres d'intérêt, variété des moyens d'expression ; langage parlé et écrit, dessin, modelage, créations poétiques, dramatiques. Chant, danse, etc).

4° Le mélange et le grand nombre des enfants ont-ils favorisé l'utilisation du :

a. travail personnel, de recherche, d'acquisition et d'expression.

b. travail par équipe, en collaboration.

c. de l'entraide entre élèves (variété de moniteurs).

d. Ont-ils acheminé les maîtres à chercher moins à transmettre les connaissances qu'à enseigner comment on peut les acquérir par sa propre recherche.

e. Ont-ils permis ou empêché l'organisation d'une vie scolaire plus variée et plus libre parce que plus active.

## C. Expériences réalisées

1° Avez-vous connaissance d'expériences assez affranchies de la routine pour réaliser un certain nombre des principes de l'éducation nouvelle ?

2° Sous quelles formes ? (communauté scolaire, école modèle, etc.

3° Quelles conditions les ont favorisées ?

Quelles difficultés ont-elles rencontrées ? Comment les ont-elles résolues ?

4° Comment s'y réalise la fusion de « l'instructeur » et de l'éducateur ?

5° Quelles conditions matérielles satisfont aux besoins des enfants et favorisent son développement ?

6° Comment s'organisent la vie enfantine et l'enseignement pour tendre vers le même but.

7° Comment est réalisée l'adaptation de l'éducation à chaque enfant et aux nécessités de la vie en commun ? aux possibilités présentes et à celles qui naîtront de l'évolution normale.

8° Comment utilise-t-on les intérêts, les mentalités et les aptitudes actuelles dans les tâches qu'on propose aux enfants.

9° Comment prépare-t-on aux responsabilités et aux charges de la vie sociale par l'expérience de la vie journalière et l'atmosphère du milieu éducatif.

### III. Travail qui pourra suivre

Travail intellectuel par correspondance.

Les livres et la lecture. Bibliothèque, centres de prêts. Ouvrages pour adultes et enfants.

Les techniques qui permettent de rapprocher élèves et maîtres (la discipline, les moyens d'expression, l'activité, le travail personnel, etc.).

Celles qui utilisent et renouvellent l'intérêt (les échanges, imprimerie, correspondance, journaux, utilisation des connaissances, etc.).

Les techniques de travail personnel : travail libre. Centres d'intérêt. Dalton plan, utilisation du globalisme. Liberté et variété d'expression.

---

## Nouvelle de la section anglaise

La Section Anglaise de la Ligue donne d'intéressantes nouvelles de son activité du temps de guerre.

Des échos lui sont parvenus des difficultés pédagogiques soulevées par les conditions nouvelles où se trouvent, maîtres, élèves et écoles même. Les mesures administratives s'avèrent insuffisantes, souvent inadéquates. Dans les régions d'évacuation, le partage des locaux scolaires entraîne une réduction sensible des heures de classe pour tous les enfants, résidents habituels ou évacués, ce qui entrave déjà l'application des méthodes traditionnelles.

D'autre part, dans bon nombre de centres dits évacués, toute espèce de possibilité de continuer leurs études fait défaut aux enfants restés sur place contrairement aux prévisions officielles. Ces enfants traînent dans les rues et crèvent parfois les sacs de sable pour se distraire, à moins que l'initiative privée ne les recueille dans des centres créés à cet effet mais naturellement en nombre beaucoup trop restreint.

Il s'agit en effet rien que pour Londres, d'occuper 250.000 enfants environ. L'Administration, bien que fort préoccupée de cet état de choses, n'est guère en mesure d'y parer, débordée qu'elle est par l'immensité de sa tâche propre.

On a donc recours aux groupements pédagogiques ; on demande des directives et aussi des experts. Il faut trouver des personnes habituées à diriger des groupes de jeunesse et préparées à appliquer les méthodes souples adaptées à la nouveauté des circonstances.

La Section Anglaise de la Ligue a un immense champ d'activité devant elle. Elle se propose de multiplier le nombre de ses groupes régionaux, afin de créer des centres de réunion, d'information et d'étude pour les éducateurs privés de leur milieu habituel et obligés de faire face, avec des moyens nouveaux à des situations nouvelles. Grâce à ces groupes, ils pourront échanger des vues et des conseils et trouver parfois l'aide dont ils ont besoin. Par ses relations avec toutes les branches de l'enseignement, avec aussi des sphères d'activités connexes, la Section espère découvrir des conseillers experts pour la direction de clubs d'enfants, pour la mise en pratique de la psychologie infantine, pour tous les services dont l'utilité est démontrée actuellement par les faits. Ces experts se mettraient à la disposition des groupes régionaux de la Ligue. Sans plus tarder, la Section Anglaise organise des réunions de fin de semaine dans quatre régions différentes pour permettre aux maîtres de rencontrer des spécialistes de l'éducation nouvelle.

En Angleterre, le placement des enfants évacués s'est fait en majeure partie chez des particuliers. Les professeurs ont donc affaire à de petits groupes auxquels on ne peut songer à « faire la classe », le matériel et les locaux adéquats faisant défaut par ailleurs. C'est là que sont tout indiqués et les « études du milieu régional » et la « méthode des projets » et le « Plan Dalton » trop peu connus du personnel enseignant de l'école traditionnelle.

Dans ces conditions, au lieu de maintenir sa vie « en veilleuse » comme elle pensait le faire au début de septembre, la Section Anglaise se voit jetée en pleine activité, obligée de s'entourer de collaborateurs, sommée par les événements de justifier son existence, d'affirmer son utilité. Dès à présent nous pouvons conclure que le mouvement d'éducation nouvelle sortira grand de la période actuelle de chaos et de lutte.

J. H.

## Ce qu'est l'Enseignement par correspondance et Radio <sup>(1)</sup>

Chers élèves, dispersés à travers la France et que je ne peux ni voir ni entendre, mais que je devine à l'écoute, attentifs, et vous aussi, sans doute, parents, et grands-parents qui avez accompagné vos enfants dans leur résidence de repliement et qui suivez avec une tendre vigilance le développement de leurs études, vous qui allez, pour la première fois et par un privilège unique, grâce à la magie de la radio, pénétrer dans nos classes et être admis à entendre l'enseignement de nos maîtres, c'est à vous tous que je m'adresse aujourd'hui. Au moment où nous ouvrons l'Enseignement par correspondance et radio que M. Yvon Delbos, Ministre de l'Éducation Nationale a inauguré hier au micro, vous estimerez sans doute opportun que je vous expose, en quelques mots, le but, l'organisation, l'esprit de cet enseignement,

afin que vous en puissiez tirer le maximum de profit.

Nous ne revendiquons pas l'honneur de l'invention. L'enseignement par correspondance et radio existe déjà dans plusieurs pays, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, plus particulièrement en Australie où il fonctionne excellentement depuis trente-cinq ans. Nous avons donc emprunté l'idée, mais en l'adaptant à nos besoins, aux circonstances de guerre, aux formes et à l'esprit de notre enseignement.

Autant que vous, d'ailleurs, peut-être même plus que vous, nous en connaissons d'avance et nous en mesurons toutes les insuffisances. Nous savons qu'il lui manquera le vif aiguillon qu'est, pour l'élève, la présence des camarades et l'émulation qu'elle suscite. Nous savons aussi et surtout qu'il va à l'encontre du grand principe et de la pratique constante de toute notre belle pédagogie française, qui consiste avant tout dans l'action directe et vivante du maître et, en quel-

(1) Allocution radiodiffusée, prononcée par M. VIAL, Directeur honoraire de l'Enseignement secondaire, Directeur de l'Enseignement par correspondance et radio, le 5 décembre 1939.

que sorte, la contagion même de sa personne. Oui, rien ne peut remplacer la parole active du professeur dans sa classe.

Fallait-il cependant, sous prétexte que c'est là la seule forme complète et parfaite d'enseignement, renoncer à en créer aucune autre et abandonner à eux-mêmes ceux de nos élèves que la guerre a obligés à se réfugier à la campagne, loin de toute école. L'Université ne l'a pas pensé. Ce n'est pas en vain qu'elle s'appelle « alma Mater ». Cette bonne mère a voulu qu'aucune interruption, aucune restriction ne fût apportée par la guerre dans les études d'aucun de ses enfants ; et c'est pourquoi elle a créé à l'usage de ceux qui ne peuvent pas, à cause de la guerre, fréquenter le lycée, l'école primaire supérieure, l'école professionnelle, c'est pour ceux-là qu'elle a créé l'enseignement par correspondance et radio que nous venons d'inaugurer. Création de circonstance, enseignement qui ne prétend point remplacer le lycée ni l'action du maître, mais qui rendra, croyons-nous, de bons services à des centaines d'élèves qui, sans lui, eussent été obligés d'interrompre leurs études ou seraient restés livrés à eux-mêmes.

Nous l'avons d'ailleurs organisé à l'image et comme taillé sur le patron de notre enseignement universitaire lui-même. Ceux de nos élèves qui étaient en cours d'études dans nos établissements scolaires ne seront aucunement dépayés et trouveront, dans nos plans hebdomadaires de travail, comme la suite naturelle de l'enseignement qu'ils ont déjà reçu. Quant à ceux qui débutent et viennent à l'Université pour la première fois, lorsque, la victoire conquise et la paix revenue, ils pourront enfin franchir les portes de nos écoles, ils y entreront de plein-pied, sans le moindre désarroi, et ils s'y sentiront tout de suite comme chez eux. C'est que, ici comme là, ce sont mêmes programmes, mêmes emplois du temps, mêmes méthodes, même organisation, mêmes maîtres. Nous avons réparti les élèves de notre enseignement par correspondance en groupes d'une trentaine environ, dont chacun constitue une classe aussi homogène que possible, avec ses professeurs propres, qu'il gardera toute l'année scolaire. Au bout d'un temps assez court, quatre ou cinq semaines au plus, nos professeurs, avec la grande et sûre expérience qu'ils ont des enfants, se feront une idée suffisamment nette et qui ira se précisant de semaine en semaine, de la nature d'esprit de chacun de leurs élèves, de ses qualités comme de ses défauts, et ils ne manqueront pas d'adapter, d'ajuster de plus en plus étroitement à chaque esprit, corrections et conseils. Pour hâter et parfaire cette connaissance qu'ils auront prise de leurs élèves, nous souhaitons que des

rapports s'établissent entre les familles et les maîtres. Rapports épistolaires, qui remplaceront les visites et rapports personnels que beaucoup de parents ont pris l'habitude excellente de nouer et d'entretenir, au parloir du lycée, avec les professeurs de leurs enfants.

Pour achever la ressemblance de notre enseignement par correspondance et radio avec celui de nos établissements universitaires, j'ajoute que les notes des devoirs seront relevées sur un carnet scolaire, qu'un bulletin trimestriel, avec les appréciations et observations des professeurs, sera envoyé aux familles, que les résultats seront soigneusement enregistrés, et qu'enfin le certificat de fin d'année de l'enseignement par correspondance aura, sous la garantie de la signature de nos professeurs, les mêmes usages, la même valeur, les mêmes sanctions, que le livret scolaire de nos lycées et collèges, qu'il s'agisse du passage dans la classe supérieure ou de l'examen du baccalauréat.

Une des originalités de notre nouvel enseignement et qui est bien propre à lui donner une efficacité plus grande, c'est l'étroite association de l'enseignement par correspondance et de l'enseignement par radio, celui-ci venant compléter, préciser, animer celui-là. Demain, l'on vous dira au micro comment vous pourrez utiliser au mieux l'enseignement par radio. Aujourd'hui, il suffit que je vous indique la place et le rôle de cet enseignement dans l'ensemble du système scolaire dont il fait partie. Point de cours, ou du moins très peu. Certains points importants des programmes, et seulement pour certaines matières, pourront faire l'objet, dans les classes supérieures, d'un bref exposé du professeur. Au lieu de cours, des exposés simples, familiers, méthodiques, sur la manière de travailler ; comment s'y prendre pour faire une version latine, une préparation française, un problème de mathématiques ou de physique. A côté de ce premier usage, c'est de deux manières encore et pour deux fins principales que la radio viendra prêter son concours à l'enseignement par correspondance. Elle servira d'abord à le préparer et à l'expliquer. Vos professeurs commenteront pour vous au micro vos programmes hebdomadaires de travail, vous feront les recommandations et vous donneront les conseils utiles pour bien prendre tel ou tel devoir, ainsi qu'ils ont coutume de faire journellement dans leur classe. En second lieu, nous utiliserons encore la radio pour vous donner la correction générale et collective d'un devoir important, de telle composition française, de telle dissertation de philosophie, ou même d'une version latine difficile. Et ainsi, à défaut du contact direct et de l'action per-

sonnelle, du moins entendrez-vous « la voix de votre maître ». Et il ne vous échappe pas combien son accent va donner d'intérêt et de vie à notre enseignement par correspondance.

Quelles précautions cependant devrez-vous prendre et dans quelle disposition d'esprit et de cœur convient-il que vous abordiez notre nouvel enseignement si vous voulez en retirer le maximum de profit, voilà ce que je veux vous dire maintenant pour terminer mes explications. Ma première recommandation, chers élèves, la plus instante — et en vous la faisant, c'est au moins autant à vos mamans qu'à vous-mêmes que je m'adresse — c'est de vous habituer à travailler seuls. Je vous ai assez dit que notre enseignement par correspondance et radio était inférieur sur beaucoup de points à l'enseignement vivant de la classe pour que vous puissiez me croire maintenant si je vous dis que, par un côté au moins, il l'emporte sans conteste sur lui, c'est qu'il vous livre davantage à vous-mêmes et vous oblige à être les propres artisans de votre éducation. L'enseignement dans nos classes s'est aujourd'hui à ce point perfectionné, nos professeurs sont devenus si habiles et si ingénieux, nos livres classiques sont maintenant si bien faits que l'élève n'a presque plus à fournir d'effort. Il travaille sans s'en apercevoir, tant il est aidé, tant il est comme porté. Peut-être sommes-nous tombés dans un excès de facilité et il commence à apparaître que, dans ce domaine de l'instruction comme dans les autres, le mieux est parfois l'ennemi du bien. Ce que l'on a acquis trop facilement disparaît comme il est venu. C'est en s'exerçant durement que l'esprit prend de la force. Et c'est pourquoi, Mesdames, je vous conjure de ne pas faire les devoirs de vos enfants. Un devoir médiocre qu'ils auront fait seuls et sur lequel ils auront peiné leur est cent fois plus profitable qu'un bon devoir dont vous êtes le principal auteur. Soyez leur répétitrice, mais

ne vous substituez pas à eux. Donnez-leur de brèves explications, le plus rarement possible. Puis laissez-les se débrouiller. Il faut qu'ils fassent effort. Le pain de l'esprit ne se gagne, comme l'autre, qu'à la sueur de son front.

Si cependant il arrive parfois, chers élèves, que votre courage fléchisse, si l'effort soutenu et répété que vous allez faire pour exercer votre esprit vous paraît à certains moments rude et austère, alors, pour vous donner de l'éperon et reprendre votre élan, pensez à la guerre et aux devoirs qu'elle vous crée. Il n'est pas un de vous qui n'ait aux Armées un père, un frère aîné, un parent. S'ils vous ont quittés pour courir aux frontières, s'ils s'acharnent aux œuvres cruelles de la guerre, si leurs mains ne manient plus que mitrailleuses, grenades, bombes et autres engins de mort, c'est parce qu'ils voulaient former avec leur poitrine, le rempart à l'abri duquel vous pourriez, vous les enfants, poursuivre dans la sécurité, parmi vos livres et vos cahiers innocents, une vie tranquille, vouée à l'étude et aux nobles travaux de l'esprit. En travaillant avec allégresse, vous accomplirez leur plus cher désir. Et, en même temps, vous ferez votre devoir d'écolier et vous tiendrez, vous aussi, votre poste, qui est celui de la culture et des biens spirituels. Pendant qu'ils défendent les lignes fortifiées et les bastions de la guerre, vous occupez la tranchée pacifique de l'étude. Je suis bien sûr que tous vous voudrez à l'envi y monter une garde vigilante et sans défaillance. Il n'y aura parmi vous pas un seul déserteur.

Et maintenant, chers élèves, il ne me reste plus qu'à vous souhaiter, non pas bon courage, je suis sûr que vous n'en manquez pas, mais bon succès. Je vous donne rendez-vous au début de l'année prochaine. A ce moment, vos professeurs commenceront à vous connaître. Je voudrais pouvoir alors vous dire qu'ils sont aussi contents de vous que vous ne pouvez manquer d'être contents d'eux.

## Quelques conseils d'un inspecteur pendant le temps de guerre

C'est dans la mesure de nos moyens seulement que nous travaillerons dans le sens indiqué, et personne n'ignore les difficultés nouvelles nées des événements : « L'École active n'est pas une méthode, mais un esprit, a dit Ferrière. Qu'un homme ou qu'une femme respecte l'élan vital spirituel de ses

élèves dans toute la mesure ou lui, adulte, sent qu'il peut se le permettre sans risquer un écart dangereux, dans toute la mesure où les circonstances l'autorisent, il aura fait son devoir. »

Nous continuerons l'expérience des écoles à deux classes partout où ce sera possible, et

nos efforts dans le sens du progrès en éducation seront aussi poursuivis. Pas d'impossibilité là où le travail continue dans des conditions à peu près normales. Même ailleurs, où l'on manquera peut-être de livres, où vous devrez utiliser pour un même enseignement des manuels d'auteurs différents, où les classes seront encore moins « homogènes » qu'auparavant, souvenez-vous des ressources du travail individuel, du travail par équipe, libre ou dirigé. Encouragez les enfants à l'effort personnel. Mains procédés ont été expérimentés l'an dernier. Imaginez des solutions aux difficultés rencontrées, hardiment, intelligemment. C'est à contrôler le travail des enfants, à répondre aux questions qu'ils vous posent, que consiste le meilleur de votre activité. Vous vous en souviendrez dans les classes à gros effectif.

Dans la crise actuelle nous sauverons tout ce que nous pourrons des valeurs humaines. *Aimons dans l'enfant la vie, son épanouissement, ses promesses pour l'avenir. Comprendons-le* : « Nous sommes des barbares lorsque nous traitons l'enfant uniquement en vue de l'homme qu'il doit être et que nous lui déniions le droit de vivre à l'école sa vie propre », disait à Pâques, au personnel rassemblé de l'Inspection primaire, M. Sorre, directeur de l'Enseignement du premier degré. Soyez certain qu'une conciliation peut être trouvée entre les nécessités de l'enseignement et le besoin de vie expansive de l'enfant : « Laissez agir l'esprit de l'enfant. L'enfant possède en lui-même l'instinct du savoir et toutes les facultés nécessaires pour l'acquérir », a dit Ferdinand Buisson (conférence aux institutrices). Et Claparède s'exprime ainsi : « La grande tâche est d'ordonner, de disposer les enseignements de façon telle que les matières présentées viennent s'engrener dans le cortège de besoins d'inté-

rêts, qu'est l'âme de l'enfant, et qu'elles participent à sa course à la vie. »

L'œuvre d'éducation est une œuvre de vie. Tout effort que vous ferez pour mieux comprendre l'enfant, aider à son épanouissement naturel, et stimuler en lui les forces de vie, « l'élan vital spirituel », sera un effort fécond, une initiative heureuse, un acte bon.

### Le travail par équipes :

Ces considérations me conduisent à vous demander de réfléchir aux ressources possibles, dans les circonstances actuelles, du travail par équipes. On peut le comprendre diversement. J'extrais de la revue *Pour l'Ere nouvelle* les lignes suivantes qui compléteront sur ce sujet les notions que vous possédez déjà : « Il ne faudrait pas croire que les équipes soient composées au hasard des rencontres entre enfants, ni qu'elles soient impossibles à organiser dans une classe à effectif chargé. Elles sont constituées par la maîtresse qui rassemble des éléments homogènes par l'âge mental. Au début de l'année, le meilleur des éléments du groupe est désigné pour remplir la fonction de chef. Il conserve ses responsabilités jusqu'à ce que l'équipe s'organise et devienne consciente de son existence et de ses devoirs. Alors chacun des membres du groupe s'exerce à son tour à la fonction de chef. Le chef a la responsabilité de l'orientation générale des exercices, mais également le souci du travail de chacun. Le travail est organisé d'avance par la maîtresse. Elle dépose sur la table une enveloppe qui contient une feuille divisée en deux cases (matin, après-midi) où se trouve l'emploi du temps de la journée. Quand elle doit venir travailler avec l'équipe, elle l'annonce et indique les exercices qu'elle a l'intention de diriger en faisant suivre des mots « avec la maîtresse ». Le nombre des enfants par équipe ne dépasse pas 10. (Il est variable.)

## Préparation sociale des Maîtres (Communication à la 6<sup>e</sup> Commission)

Par le Dr KATZAROFF

Professeur à l'Université de Sofia

### I

La préparation sociale des maîtres, négligée jusqu'à présent, est d'une grande importance par le fait même que l'éducation est non seulement par son rôle, mais aussi par son contenu, son mécanisme et son esprit une fonction sociale par excellence. Il est

hors de doute qu'un individu qui n'a pas ce que nous pouvons appeler les qualités sociales de l'homme, ne serait pas apte à faire de la vraie éducation. Le problème de « la masse des maîtres » ne contredit pas cette exigence.

L'éducation, comme toute profession, exige de celui qui va l'exercer certaines qualités.

Ici, comme ailleurs, se pose avant tout le problème du choix et de l'orientation professionnelle. Et parmi les choses essentielles qu'un éducateur doit posséder, ses qualités sociales sont au premier rang.

Par qualités sociales, nous entendons un ensemble complexe que nous pouvons appeler *sociabilité* — un certain sens et un certain esprit — ainsi qu'une attitude sociale et un entendement social. Il est évident donc que la discussion sur la préparation sociale des maîtres doit porter sur deux points principaux : les qualités de la personnalité sociale de maître et les moyens de formation de cette personnalité.

Mais comme nous voulons aussi envisager l'éducation en tant que moyen de réaliser et d'assurer la démocratie, il nous semble important, avant d'aborder la question de la préparation sociale du maître, de mettre au clair la relation qui existe entre les deux termes d'éducation et de démocratie, et de voir ainsi à quel point il est légitime de fusionner éducation sociale et éducation démocratique, à quel point nous avons le droit d'identifier le social avec le démocratique. Qu'est-ce que nous entendons par « formation sociale? » Est-ce la possession et le développement de certaines qualités qui font de l'individu un être apte à une adaptation sociale et à une vie en commun? ou bien un attachement à une forme, à une doctrine sociale donnée? Y a-t-il des formes et des doctrines sociales où ces deux choses : éducation sociale et éducation démocratique se confondent? La démocratie est-elle dans ce cas? Voyons d'abord ce qu'il faut entendre par ces trois expressions : l'éducation, le social, la démocratie.



L'éducation est sans doute une des plus fondamentales des fonctions sociales, je dirai même la première de toutes, car c'est de son bon accomplissement que dépend le bon fonctionnement de toutes les autres. Mais l'éducation est-elle la servante ou le guide de la vie sociale? La vie étant par essence dynamique et en continuels devenir, faut-il que l'éducation suive ses changements et cherche à s'y adapter le mieux possible, ou faut-il qu'elle dirige en quelque sorte ce mouvement et détermine ces changements? Est-elle avant tout une fonction conservatrice ou une fonction progressive, ou toutes les deux à la fois, et dans ce cas laquelle doit être prédominante? Pour nous la fonction progressive de l'éducation est l'essentielle : si l'éducation ne dirige pas la vie et se contente de s'adapter aux exigences du moment, elle manque abso-

lument à son rôle vital et social, elle abdique sa fonction. Son rôle conservateur est sous-jacent, il se comprend et s'accomplit de soi-même, et par conséquent il n'y a pas lieu de s'en occuper. Le rôle progressif de l'éducation est d'indiquer clairement et constamment ce qu'on peut et qu'on doit faire de mieux; et c'est une question de direction de l'action éducative, une question de perfectionnement, qui est à décider dans chaque cas particulier et à chaque moment. C'est le rôle dominant de l'éducation. Si l'éducation n'a pas compris son rôle de guide de la vie et si elle n'est pas apte à l'accomplir ou n'en a pas le courage, elle ne sert à rien; elle est même dans ce cas un vrai obstacle pour le dynamisme intrinsèque de la vie et autant vaudrait s'en passer (au moins en tant qu'éducation intentionnelle).

Mais qu'est-ce que le social? C'est une forme de vie des êtres humains, nécessaire, indispensable et même inévitable, déterminée par notre évolution même : l'individu ne peut pas vivre tout seul. Mais c'est une forme de vie qui doit naître d'ententes réciproques, de concessions mutuelles entre l'individu et le groupe, une conciliation des égoïsmes individuels dans l'intérêt commun répondant à des exigences communes.

Au point de vue de l'individu, cette conciliation, c'est-à-dire le social, impose un renoncement progressif de son égoïsme, une soumission (ou plutôt une fusion progressive) de ses intérêts personnels aux intérêts communs, un respect grandissant pour les intérêts des autres; une compréhension toujours plus claire de l'indivisibilité, de l'union, de l'identité de notre propre bonheur et de celui des autres, un développement progressif de nos capacités de coordination de nos efforts avec ceux des autres dans un but commun, etc. Mais cette coordination et cette coopération se font en général dans le sens non seulement des nécessités de la vie, mais aussi d'un idéal, d'un credo de vie, d'un « weltanschauung » librement élaboré par chacun (car l'idéal par définition même ne peut pas être imposé). Grâce à une affinité psychologique, déterminée elle-même par une série de facteurs de la vie en commun et par le libre choc des différents credo, cet idéal se clarifie en répondant de plus en plus aux exigences du progrès de la vie et de la mentalité qui en découle et tend à devenir celui de la majorité.

Au point de vue du groupe, le social consiste dans le respect des droits de l'individu à jouir aussi complètement que possible de sa vie personnelle et avant tout dans le respect de la liberté de sa pensée et de sa conscience, dans l'assurance de sa participation

— autant que possible librement choisie dans ses formes — à la réalisation d'une meilleure vie en commun et dans une garantie de la satisfaction de ses besoins fondamentaux.

La *démocratie* n'est qu'une des formes du social, de cette conciliation entre l'individu et le groupe. Elle est l'opposé de l'oppression, de la dictature sous toutes ses formes, car étant conciliation progressive librement élaborée, elle est acceptée et non pas imposée. Mais il faut distinguer la vraie démocratie de la fausse — celle-ci étant une oppression cachée. La vraie démocratie représente un effort constant et progressif de conciliation de l'individu et du groupe. Elle n'est pas un état fixe, une forme définie, immuable, mais un mouvement ininterrompu vers la démocratie idéale, c'est-à-dire vers une fusion complète, qui reste toujours à venir, de l'individu et du groupe. Mais même la fausse démocratie a des avantages sur la dictature, car elle porte en soi des possibilités beaucoup plus grandes de critique, de correction, de révolte.

D'après cette définition, la démocratie est la meilleure expression (je ne dis pas forme, car sa forme doit changer constamment) du social. Et il apparaît avec évidence que nous avons le droit de fusionner éducation sociale et éducation démocratique, c'est-à-dire de voir le vrai rôle de l'éducation dans la réalisation de plus en plus complète de la démocratie ou pour mieux dire, de la marche incessante vers la démocratie idéale. Cela est en accord aussi avec la définition de l'éducation que nous avons donnée déjà et avec son rôle de guide de la vie.

Il est évident aussi que la démocratie ainsi comprise est la meilleure condition du perfectionnement du rôle de l'éducation comme guide de la vie. De sorte qu'éducation et démocratie et partant éducation et social, sont indirectement et inséparablement liés par une interdépendance réciproque, les efforts pour une amélioration de l'éducation doivent être accompagnés inséparablement de tous les efforts d'amélioration du social et les efforts pour celle-ci doivent être accompagnés inévitablement et en premier lieu des efforts pour l'amélioration de l'éducation, c'est-à-dire de la réalisation toujours plus grande de la liberté de l'éducation pour qu'elle puisse accomplir toujours mieux son rôle de guide.

La démocratie ainsi définie nous montre comment nous devons entendre la formation sociale. Elle ne peut être qu'une formation générale et ne peut viser que l'éveil et le développement des qualités sociales dont l'exercice permettra à l'individu de colla-

borer à un mouvement d'amélioration sociale toujours plus grande. L'éducation ne peut donc pas être comprise comme une adaptation à une forme déterminée du social, ni comme une incorporation à une doctrine sociale donnée. Tout endoctrinement par l'éducation est exclu par définition de la démocratie. Le seul endoctrinement permis est celui de l'exemple : la sincérité, l'honnêteté et le courage de l'attitude personnelle de l'éducateur lui-même vis-à-vis de la vie. Et cela est ainsi grâce à l'espérance tout à fait justifiée que l'individu en formation chez qui on a eu soin de développer les qualités sociales et à qui on a laissé sa liberté d'expression, d'observation, de recherche et de critique vis-à-vis de la réalité sociale, inclinera inévitablement et par instinct de conservation du côté de la démocratie, — car la liberté personnelle pour tout individu — et surtout pour un individu ainsi élevé — sera une nécessité aussi grande que celle du pain quotidien.

## II

Dans la personnalité sociale de l'éducateur, il faut distinguer deux aspects : la nature et l'acquis.

Commençons par la nature.

Comme nous l'avons dit, l'éducation est une profession comme toutes les autres, elle exige de celui qui veut s'y consacrer certaines qualités déterminées. L'éducateur doit appartenir à un type psychologique défini dont un des traits les plus caractéristiques est la présence d'un sens et d'un esprit de vie sociale, de vie en commun, de sociabilité si nous pouvons ainsi dire.

Cette sociabilité — choses complexes — comprend une série de qualités, la plupart innées, les autres formées par l'éducation et l'influence de la vie.

Parmi ces qualités, notons tout d'abord les *qualités intellectuelles*, un *esprit éveillé* et curieux de tout ce qui l'entoure, porté à l'observation, avide de recherche, à qui les choses vues posent des questions et des problèmes auxquels il cherche à répondre, un *esprit ouvert* à toute suggestion, qui ne dédaigne rien, pour qui tout est occasion de recherche et qui sait tirer parti même de ce avec quoi il n'est pas d'accord, un esprit qui n'est pas borné et enfermé dans des partis pris et des idées fixes. Un *esprit critique* qui répugne aux dogmes et aux opinions toutes faites, pour qui un dogme ou une affirmation n'est que le point de départ d'une recherche. Un *esprit scientifique* qui ne se lasse pas d'approfondir les choses, d'une manière objective et impartiale, d'après les

seules données de l'observation et de l'expérience.

Viennent après, les *qualités émotionnelles* parmi lesquelles la plus importante est, nous semble-t-il, l'optimisme et l'amour des réalités de la vie ; une croyance ferme dans les ressources inépuisables de la nature humaine pour le perfectionnement incessant et les possibilités d'amélioration par l'éducation ; un esprit qui, sans négliger les défauts, s'attache davantage aux qualités : bonté, douceur, sympathie, etc...

Les *qualités d'action* sont l'indépendance, la résolution, la décision, la fermeté, le courage (moral et social), la capacité du travail en commun pour la réalisation des buts communs, la capacité aux efforts désintéressés, etc...

Les *qualités morales* sont la probité, la franchise, la tolérance, l'aptitude à se corriger, à se sacrifier pour un idéal.

Et enfin, les *qualités sociales* proprement dites : le sens social (mais non l'instinct grégaire), le sens des choses sociales que j'appellerai la *sensibilité sociale* : aptitude à raisonner des choses de la vie sociale ; puis le goût pour l'action sociale et la force de l'accomplir, la recherche et l'effort pour une amélioration sociale, pour une fusion plus complète de la vie individuelle, celle des autres.

Quant à l'acquis, il comprend aussi une série d'éléments :

Notons tout d'abord une culture générale de l'esprit et du cœur qui donneront la possibilité de voir la vie et le monde comme un tout indivisible et inséparable, de voir les choses dans leurs relations et leur interdépendance réciproques — comme des parties de « tout » de plus en plus grands ; qui lui ouvrira l'esprit pour voir les choses non seulement d'un point de vue unique et exclusif, mais sous des angles aussi variés que possible, ce qui le rendra tolérant.

Ensuite, une *culture pédagogique* profonde, une philosophie de l'éducation qui lui assurera une vue « éducative » sur la vie ; c'est-à-dire, une vue dynamique de croissance, de transformation, de changement et surtout de possibilités nouvelles. Une philosophie qui lui fera voir l'éducation, dans ses liens intimes avec la vie, comme une des fonctions et des qualités fondamentales et précieuses de celle-ci qui donnera à la vie tout entière un sens pédagogique en faisant sentir la nécessité de tout considérer au point de vue de l'influence éducative sur les jeunes générations, de l'amélioration du perfectionnement, du déploiement des possibilités de forces et de qualités nouvelles. Une philosophie qui permettra d'aper-

cevoir la nécessité que tous les hommes — et non pas seulement les éducateurs — se sentent obligés de coopérer activement à la fonction sociale de la vie pour qu'elle aide au perfectionnement des jeunes générations. Et aussi qui fera comprendre qu'une des conditions les plus indispensables pour la vraie éducation, c'est la *Liberté*, l'amour et l'expérience. En un mot, qui lui donnera une nouvelle conception du rôle de l'éducation, de l'école et de l'éducateur, une idée claire de leur rôle dans la vie et de leur signification pour la vie.

Ensuite, une *culture sociale* dans le sens d'un éveil et d'un développement des qualités sociales que nous avons énuméré plus haut, avec la capacité de voir les réalités sociales d'une manière objective et désintéressée, et avec la volonté de faire tout pour assurer le mouvement de la vie.

Enfin, les *connaissances*. Premièrement, des connaissances pédagogiques englobant toutes les disciplines pédagogiques, mais surtout l'histoire et la théorie générale de l'éducation. Puis, des connaissances psychologiques — la psychologie dans toutes ses ramifications (générale, de l'enfant, sociologique et collective, pathologique, etc...). Enfin, des connaissances — peu nombreuses, mais suffisantes et assez claires pour jeter la lumière sur le développement de la vie — de biologie, de sociologie, etc...

Et tout cela doit converger vers un point central : la création d'une attitude honnête et sincère vis-à-vis de la vie, un credo de vie. Car la question sociale la plus importante pour l'individu, c'est de savoir se conduire d'après son propre entendement et non pas de marcher obscurément dans la vie, sous des impulsions intérieures ou des influences extérieures passagères, sans une conception de la vie assez souple pour être toujours complétée et améliorée, mais en même temps assez ferme pour donner un cachet de constance à sa conduite.

### III

Les éléments de formation d'une telle personnalité sont multiples, marquons les plus importantes.

En première place viennent les personnes qui en sont chargées : les professeurs. De leurs qualités propres, de leur formation sociale et de leur préparation à leur tâche dépend le succès. Ce sont leurs qualités sociales, leurs convictions, leur sincérité, leur honnêteté et leur courage dans leur propre vie sociale, leur objectivité et impartialité dans les interprétations des idées d'autrui, la finesse de leur esprit critique, etc..., leur caractère et leur person-

nalité qui joueront le rôle décisif dans la formation sociale des futurs maîtres qui leur sont confiés. S'il est désirable que l'on « choisisse », judicieusement, tous les éducateurs, cela est absolument nécessaire quand il s'agit de ceux qui doivent les former. Une vraie préparation, une vraie formation sociale des futurs maîtres ne peuvent pas et ne doivent pas être confiées à n'importe qui.



Un autre facteur, ce sont les études mêmes qu'on va leur faire faire.

Ici, nous avons à distinguer deux choses : les *matières* à enseigner et les *méthodes*.

Il s'agit tout d'abord de leur donner un *ensemble de connaissances* propres à éveiller et à créer chez eux les qualités sociales dont il a été question.

Pour leur assurer cette compréhension de l'éducation dont nous avons parlé, il est nécessaire de leur donner non seulement des connaissances pédagogiques et psychologiques aussi larges et précises que possible, mais encore dans le domaine des sciences que nous pouvons appeler limitrophes de la pédagogie, des connaissances suffisantes pour bien comprendre le mécanisme, le sens et la fonction de l'éducation et surtout sa fonction sociale : il faut donner une place spéciale à l'histoire des idées, des doctrines, des problèmes sociaux, de l'organisation sociale et des œuvres sociales, de la pensée scientifique, etc. ; en un mot, de ce qu'on appelle l'histoire de la civilisation.

Pour élargir la culture générale des maîtres futurs, et par là leur assurer la largeur d'esprit, la possibilité de voir leur propre activité et leur savoir professionnel d'un autre point de vue que celui de la profession — chose si nécessaire dans une formation sociale —, il faut stimuler leur intérêt pour d'autres domaines de l'activité spirituelle et intellectuelle que celui de la pédagogie, en s'inspirant de leurs propres inclinations, préférences et goûts.

En outre, dans chaque branche enseignée, il faut chercher à expliquer les différents points de vue, et cela surtout pour les sciences que nous appelons humaines.

Mais les effets de ces enseignements dépendront largement de la méthode employée pour les acquérir.

Cette méthode doit être la méthode active, la méthode de la recherche et de la découverte personnelles. Et de préférence celle des centres d'intérêt autour des problèmes pédagogiques, sociaux et scientifiques.

Les connaissances sur la vie sociale doivent être tirées de l'observation directe des

réalités sociales elles-mêmes et de leur analyse.

Il faut donner une large place au travail personnel, aux recherches des élèves sur les problèmes choisis, afin d'enseigner à trouver les sources, combiner les données, expliquer les relations et faire ressortir les conclusions qui s'imposent. Mais on ne doit négliger en aucun cas le travail en collaboration sur un même sujet pour développer l'esprit et la capacité de coopération et de coordination, le sens des responsabilités, la conscience dans le travail, la tolérance vis-à-vis d'autrui. Le travail en collaboration doit consister dans l'élaboration en commun du plan d'une recherche, dans le partage du travail et la coordination des efforts pour la résolution du problème choisi et dans la présentation anonyme des résultats afin de cultiver aussi le désintéressement intellectuel et l'entraide dans un travail collectif. Les travaux doivent être de deux sortes : les uns obligatoires et dirigés d'après le programme, et d'autres laissés au libre choix et à l'initiative personnelle. Pour cela, il est nécessaire que le temps d'étude des futurs maîtres ne soit pas occupé en entier par les matières du programme, mais qu'il y ait assez de temps libre, mis entièrement à leur disposition pour en faire l'usage que bon leur semble : faire des observations, des recherches et des lectures (beaucoup de lectures individuelles ou collectives, en dehors de choses entendues des professeurs!).

Il faut, en outre, des conférences, causeries et discussions sur les réalités sociales, dans lesquelles le professeur ne cherchera à n'imposer ni ses propres vues, ni des vues quelconques, mais à donner une place aussi grande que possible à la discussion libre objective et critique, des sujets qu'on discute. Enfin, il faut tâcher de réaliser, dans la mesure du possible, des applications pratiques des connaissances acquises.



Le troisième facteur, c'est le *milieu et la vie*. Cette formation, que nous avons indiquée, peut sans doute être donnée dans les internats où l'on a la possibilité de plonger le candidat dans une atmosphère favorable qui l'enveloppe de tous côtés et agit par toutes ses influences.

Ce milieu devrait être une société en miniature dans le vrai sens du mot : on doit y introduire, pour ainsi dire, toute la vie et les activités sociales variées qui y prennent place (surtout les activités para-scolaires) : le « self government », la « self discipline », la participation active à toutes les activités nécessaires à l'organisation et au

soutien de la vie commune (aussi bien matérielle que spirituelle), l'entr'aide et la coopération sous toutes leurs formes, etc...

En outre, on devrait y respirer une atmosphère sociale, de douceur, de fraternité, de sociabilité, de liberté exempte de contrainte, de violence, de grossièreté aussi bien de la part des autorités scolaires que dans les relations entre élèves.

On a dit que l'éducation n'est pas « préparation à une vie », mais une vie elle-même. Il n'y a donc pas de moyen plus efficace pour une éducation sociale que la vie vécue dans une atmosphère sociale et d'une manière sociale pendant la préparation professionnelle.

Mais cette vie à l'intérieur de l'internat ne suffit pas, certainement, pour que la formation sociale soit complète. D'une grande importance sont les relations et le contact avec le dehors, avec les réalités sociales environnantes. Ces contacts doivent être vivants, directs et variés.

Il faut tout d'abord donner aux candidats la possibilité matérielle et morale de faire une étude de la vie nationale actuelle sous tous ses aspects (économique, politique, social proprement dit, culturel, moral, etc...), par des observations, des recherches, des études sur le vif. Ce n'est ni difficile, ni im-

possible, chacun de ces enseignements du programme peut en donner les occasions.

Mais cette étude n'est pas suffisante non plus, il faut en outre permettre de réaliser une participation active, dans la mesure du possible, à la vie et aux réalités sociales, les plus éducatives. C'est par là seulement que le sens des problèmes sociaux deviendra clair pour les élèves et qu'ils parviendront à se rendre compte de la valeur des différents moyens qu'on propose pour leur résolution. En outre, les différentes notions sociales prendront corps et seront exemptes de toute ambiguïté.

Après ou en même temps que l'étude des réalités sociales nationales, il faut leur donner les moyens de connaître d'une manière objective et impartiale la vie des autres peuples : études sur documents, conférences, des correspondances, des voyages, etc..., afin de leur faire comprendre que la communauté des peuples et que l'esprit international ne sont pas incompatibles avec l'esprit national et l'attachement à la patrie.

Mais cette préparation sociale des futurs maîtres, aussi bonne qu'elle soit, n'aura pas de grands effets si la société toute entière ne leur assure en même temps une situation sociale aussi haute que possible et digne du travail qu'ils accompliront.

KATZAROF.

## Le rôle du Maître en Orientation professionnelle <sup>(1)</sup>

PAR DERMOT STRAKER. B. A.

*Membre du personnel de l'Orientation professionnelle à l'Institut National de Psychologie industrielle,*

Si l'on veut établir une société, petite ou grande, sur des bases démocratiques, il est nécessaire que ses membres soient tous plus ou moins satisfaits de leur activité professionnelle. Il est vain d'espérer que tel puisse être le cas pour tous les individus ; la satisfaction dans le travail dépend de nombreux facteurs dont l'adaptation sociale et une vie familiale normale. Mais on peut raisonnablement exiger d'une société qu'elle s'efforce d'assurer à ses membres l'emploi le plus judicieux de leurs facultés. Le choix erroné de la profession est la caractéristique d'une vie mal dirigée ; il est non seulement une source de mécontentement et de malheur pour l'individu, mais encore une cause d'irritabilité, de révolte et aussi un facteur de désordre et de mauvais rendement économiques. Un

coup d'œil jeté sur la politique actuelle pourrait indiquer qu'il y a là aussi une cause de trouble international.

La véritable démocratie exige que le travail soit profitable à la communauté et sympathique à l'individu qui l'exerce afin que tous deux en retirent le maximum de satisfaction. Il existe encore à l'heure actuelle en Angleterre, bien que d'une façon moins marquée qu'il y a une trentaine d'années, des distinctions de classe qui donnent à certains citoyens la prérogative d'exercer des professions déterminées et rendent difficile la réalisation des principes énoncés plus haut. Ces préjugés sont presque inopérants en Ecosse, ils n'ont que peu d'importance aux Etats-Unis et jouent à des degrés divers dans les autres pays démocratiques. On constate d'ailleurs, il faut le reconnaître ici, dans la plupart des pays démocratiques, une ten-

(1) Traduit de l'anglais.

dance croissante des organisations de placement à considérer avant tout les besoins du candidat à un poste. Dans les Etats totalitaires l'accent est mis sur les besoins de la société, les désirs individuels ne jouant qu'un rôle secondaire. Si l'on admet que la sécurité d'une nation dépend en grande partie de la satisfaction professionnelle des citoyens on pourra croire que cette importance accordée aux besoins de l'Etat doit à la longue être préjudiciable au bien-être des pays totalitaires.

Le problème de l'orientation professionnelle n'est pas nouveau pour les maîtres. La réputation des écoles dépend, en effet, du moins en partie, des succès de leurs anciens élèves. De sorte que, même abstraction faite de l'idée que l'école est avant tout une préparation à la vie indépendante des adultes, les maîtres ont été portés à guider de leur mieux leurs élèves dans le choix d'une profession à la fin de leurs études. Jusqu'à une époque relativement récente, ces conseils étaient dépourvus de base technique. Ils consistaient en général à encourager les ambitions de l'enfant ou celles des parents sans qu'on essayât de déterminer jusqu'à quel point ces ambitions étaient fondées sur des possibilités réelles. Mais depuis une vingtaine d'années les techniques de l'orientation professionnelle se sont considérablement développées, tandis que se multipliaient les recherches relatives aux causes qui dirigent et stimulent le comportement humain et qui progressait la psychologie pathologique dans l'étude des névroses résultant des occupations professionnelles et celle des états de neurasthénie. Cet ensemble de conditions a éclairé un public de plus en plus large et l'a amené à reconnaître l'avantage d'une recherche méthodique de la profession. Il n'est pas de technicien compétent de l'orientation professionnelle qui puisse prétendre que celle-ci est dès à présent une science exacte. Mais on peut affirmer qu'elle a dépassé le stade du laboratoire d'expérimentation et que, lorsqu'elle est appliquée par des spécialistes, elle apporte une aide appréciable dans le choix d'une occupation adaptée au candidat. N'oublions pas que les mêmes procédés dont l'efficacité s'affirme alors qu'ils sont employés par des techniciens peuvent donner des résultats désastreux aux mains de personnes inexpérimentées. Il est de plus prouvé que la volonté d'apprendre l'usage des méthodes en question ne suffit pas à former des orienteurs capables ; une vocation personnelle, un tempérament spécial sont indispensables.

Mais les résultats obtenus aux Etats-Unis, en France, en Espagne et en Grande-Breta-

gne entre autres pays où s'exerce l'orientation professionnelle, sont assez heureux pour stimuler le développement de cette branche de l'éducation dont de nombreux maîtres reconnaissent l'importance sans pouvoir consacrer à son étude le temps nécessaire. Je ne citerai ici qu'un exemple tiré des statistiques publiées par de nombreux journaux techniques. En 1936 l'Institut national de psychologie industrielle a recherché la trace de huit cents jeunes gens des deux sexes qui avaient sollicité ses conseils durant les années 1927 à 1931. On a constaté qu'environ cinquante pour cent de ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'avaient pas suivi les conseils de l'Institut n'en étaient pas moins classés soit comme « satisfaits », soit comme « donnant satisfaction ». Quant à ceux qui avaient obtenu un emploi concordant avec les recommandations de l'Institut, un peu plus de 90 % semblaient être à la fois satisfaits et « donner satisfaction ». En d'autres termes, tandis que dans le premier groupe, les chances se trouvaient être seulement égales pour ou contre l'adoption d'un genre d'occupation inadéquat, dans le second, elles s'élevaient à près de 40 contre une contre le risque d'un mauvais choix.

Des résultats de ce genre indiquent que l'orientation professionnelle peut à juste titre revendiquer à son actif un intérêt plus que théorique.

Quant au rôle de l'éducateur en matière d'orientation professionnelle, les avis sont fort partagés. Certains soutiennent que le maître doit se borner à fournir aux organisations de placement des indications au sujet de ses élèves, d'autres pensent qu'il doit y ajouter quelques suggestions quant à la profession, et d'autres, allant plus loin encore, désirent que le maître entre dans le détail des caractéristiques des divers genres d'occupation pouvant convenir. Même si cette dernière responsabilité n'est pas imposée aux maîtres, il semble nécessaire de placer, soit dans l'école même, soit à sa portée, une personne capable de donner des conseils quant aux professions. Je voudrais esquisser ici non pas le rôle du maître dans une école donnée, mais les lignes générales selon lesquelles il a été reconnu que les maîtres peuvent éveiller chez leurs élèves l'ambition professionnelle convenable à chacun d'eux. En même temps, nous verrons quelles possibilités de préparation s'offrent aux maîtres pour cette tâche en Grande-Bretagne.

Des considérations d'économie de temps et d'argent limitent trop souvent encore à une brève conversation les conseils donnés relativement à la profession. Quant à moi, je crois que l'orientation devrait consister en une

action continue tenant compte non seulement de la conclusion des études, mais encore de l'évolution de l'enfant pendant toute la période scolaire. Mon expérience personnelle m'a permis de constater à mainte reprise à quel point les enfants peuvent être rendus malheureux par le manque d'adaptation des programmes scolaires aux facultés et aux dispositions individuelles. Il n'est pas douteux non plus que de la façon dont les écoliers réagissent au système scolaire durant les années où leurs personnalités se forment dépend dans une large mesure leur satisfaction professionnelle dans leur vie d'adultes.

Des chercheurs comme Binet, Ferman, Spearman et leurs élèves ont démontré que, sauf en cas de sérieux désordre organique ou fonctionnel, les potentialités relatives aux études classiques peuvent être déterminées pour tout individu à un âge assez précoce. Il n'en est pas de même pour certaines aptitudes spéciales telles que l'aptitude mécanique, linguistique et la dextérité manuelle qui semblent susceptibles d'être influencées par le milieu et la pratique. C'est en raison de ce fait et aussi parce que les dispositions se transforment à chaque stade du développement, qu'il est difficile de donner avant l'âge de 14 ans au moins des conseils précis d'orientation professionnelle.

Il est clair que si le maître doit donner des directives précises, il lui faut se soumettre à une préparation assez approfondie. Mais un maître de carrière peut améliorer largement la qualité des conseils généraux qu'il est amené à donner en suivant un cours d'information relativement bref, complété par des lectures judicieuses. Les détails de cette activité du maître dépendent jusqu'à un certain point du caractère de l'école où il exerce. Les problèmes qui se posent et leurs solutions diffèrent grandement selon qu'il s'agit d'une école primaire, secondaire, technique, commerciale ou d'art. Mais si l'on admet que l'orientation professionnelle devrait être une action continue durant tout le cours des études, la plupart des maîtres expérimentés sont aptes à remplir en tout ou en partie les conditions suivantes :

a) Diffuser des informations relatives aux exigences des professions et aux occasions offertes par elles en fondant une bibliothèque composée de livres et d'autres publications, en organisant des conversations privées, des conférences, des séances de cinéma, des groupes de discussion et des visites à des centres de travail.

b) Recueillir des faits de la bouche des parents, des docteurs et des collègues et contrôler la tenue des fiches concernant les élèves.

c) Faire un usage avisé des tests d'intelligence générale et d'aptitudes spéciales et entretenir avec les enfants et les parents des conversations préparées afin de compléter et de recouper les renseignements obtenus par d'autres voies.

d) Interpréter les faits recueillis à la lumière de leur connaissance des conditions et des exigences des diverses professions.

e) Aider les parents à adapter leurs ambitions aux possibilités de leurs enfants.

f) Agir en collaboration avec les organisations de placement en ce qui concerne les recommandations spéciales et la recherche de débouchés convenables.

g) Enseigner aux enfants les méthodes appropriées à suivre pour solliciter les emplois.

h) Contribuer dans l'établissement du plan de travail pour chaque élève (tout spécialement dans les classes supérieures) à ce que ce plan soit orienté sinon vers une profession spéciale, du moins vers le groupe le plus approprié de professions. Cette collaboration peut inclure des conseils quant au choix des questions d'examens tels que le certificat de fin d'études, le baccalauréat et la préparation aux études universitaires.

En résumé, suivant le degré d'urgence appliqué par la société à la bonne utilisation des facultés de ses membres, l'activité du maître pourrait (devrait, pensent beaucoup) devenir d'une extrême importance.

On peut évidemment se demander si un maître intelligent ne peut fournir ce travail sans préparation spéciale. Beaucoup d'instituteurs et de directeurs d'école donnent en effet d'excellents conseils sans avoir suivi de cours à cet effet. Mais les conseillers d'orientation doivent avoir étudié non seulement les enfants, mais aussi les professions. Quelque clairvoyants que puissent être les maîtres quant aux capacités de leurs élèves, il ne leur est peut-être pas toujours donné d'interpréter sur le plan de l'occupation professionnelle la valeur de ces capacités. On a parfois accusé les maîtres de se désintéresser de l'avenir et de tourner le dos au monde professionnel. Il faut se garder de généraliser, mais on ne peut nier que trop d'éducateurs ont des notions fort limitées en ce qui concerne les occupations étrangères à leur propre profession. Il ne manque pas de maîtres qui admettent ce fait et qui ont fréquemment recours aux diverses organisations de placement, officielles ou privées, utilisant les méthodes d'orientation professionnelle.

Un directeur d'école écrivait en ces termes à l'Institut national : « Sachant parfaitement que la connaissance que j'ai de mes garçons

est fort incomplète et unilatérale et que, de plus, mes renseignements sur les exigences des professions sont tout à fait insuffisants, j'ai toujours l'impression de jouer le rôle d'un charlatan lorsqu'on me demande des conseils. » Bien des éducateurs, cependant, se bornent à consulter des orienteurs spécialisés dans les cas qu'ils jugent difficiles ou douteux, c'est-à-dire pour des jeunes gens indécis sur le choix d'une carrière. Ces éducateurs négligent le difficile problème posé par les élèves dont les ambitions sont nettement définies, mais mal adaptées à leur tempérament. La collaboration de maîtres instruits des causes psychologiques des erreurs de vocation serait bien précieuse dans ce cas.

Si donc l'on admet la nécessité d'une préparation, quelle forme cette préparation devra-t-elle revêtir ? L'idéal serait pour le maître de travailler pendant quelques mois avec un orienteur professionnel en activité. Mais il faut en attendant se contenter d'une préparation d'un caractère différent pouvant s'acquérir en environ quinze jours complets d'études. Elle comportera d'une part des enseignements détaillés sur l'application des tests simples, mais surtout une esquisse des principales exigences psychologiques de divers types de professions, une étude des méthodes propres à réunir et à analyser des informations se rapportant aux activités professionnelles et de la technique des conversations et échanges de vues.

Au cours des cinq dernières années, un enseignement de ce genre a été donné par le personnel de l'Institut national à environ six cents maîtres. Un grand nombre d'entre eux ont suivi les cours de vacances qui ont lieu annuellement au mois d'août et durent quinze jours. D'autres ont suivi les sessions d'enseignement organisées en collaboration avec l'Institut de Pédagogie de l'Université de Londres. D'autres étudiants encore ont pu profiter, durant leur préparation professionnelle aux Universités d'Edimbourg et de Glasgow, des conférences données par la section écossaise de l'Institut National d'O. P. Un grand nombre de maîtres de Birmingham ont été formés avec l'assistance d'un membre du personnel de l'Institut National qui fait depuis douze ans partie du Comité d'Education de cette ville. A Hull, une vaste organisation de préparation a été mise à la disposition du Comité d'Education local par l'I. N. au profit des maîtres de la région, etc.

Le cours de vacances a continué cette année au mois d'août et en hiver, les sessions d'enseignement reprendront pour les maîtres du premier et du second degré. La direction de l'enseignement s'intéresse active-

ment à ces cours et donne des bourses pour en faciliter la fréquentation. Toutes les conférences ont lieu à l'Institut de Pédagogie de l'Université de Londres ainsi que les travaux pratiques pour les étudiants du cours de vacances. Pour les maîtres qui suivent les sessions d'hiver, les travaux pratiques sont organisés dans des écoles de localités d'un accès facile.

On suivra soigneusement deux mille enfants conseillés par les maîtres ainsi formés pendant une période de trois ans après la fin du cours de préparation.

Une enquête parallèle portera sur deux mille enfants choisissant leurs occupations à la manière courante. On pense que la comparaison entre les résultats obtenus pour les deux groupes permettra de se faire une idée assez exacte de la valeur des conseils d'orientation professionnelle donnés par les maîtres formés suivant les méthodes recommandées par l'Institut National.

Un centre de préparation plus avancé doit être ouvert par l'Institut en octobre à l'usage des maîtres ayant suivi les cours dont il a été question et qui sont évidemment d'un degré élémentaire. Ce centre donnera à un nombre limité d'étudiants, travaillant sous le contrôle étroit de membres expérimentés du personnel de l'Institut, une formation à peu près équivalente à celle des membres actuellement admis au sein de ce personnel. Ce sera une espèce de dispensaire de l'enseignement où des consultations gratuites d'orientation pourront être données à des enfants et peut-être à des jeunes gens. Au début et pendant quelques années peut-être le nombre des étudiants admis à suivre ce second degré d'entraînement sera forcément très restreint.

Le présent article s'applique naturellement en particulier à la Grande-Bretagne, pays auquel se limite ma propre expérience. Mais un rapport sur l'orientation professionnelle ne peut omettre de mentionner au moins le travail considérable fait dans ce domaine et dans celui de la sélection dans les autres pays et spécialement aux Etats-Unis, en France, en Allemagne, en Russie soviétique, en Italie, en Espagne et dans de nombreux pays plus petits. Ceux que le sujet intéresse peuvent se référer, en ce qui concerne le travail fait jusqu'en 1937, à l'excellent tableau publié par Keller et Vitchs en un volume de 500 pages intitulé : « L'orientation professionnelle à travers le monde. »

En résumé, disons que tandis que certains adeptes de l'O. P. soulignent spécialement la valeur du test psychologique, d'autres celle des tests physiologiques et d'autres encore s'attachent plus particulièrement à

« l'interview », les méthodes sont en tout cas celles que nous avons indiquées comme fondamentales, c'est-à-dire la recherche, le fondement et la comparaison de documents sur les individus et sur les occupations. Ces méthodes peuvent être employées avec avantage par des maîtres à l'occasion de conseils à donner au cas de difficultés pédagogiques ou d'orientation professionnelle, mais une connaissance adéquate des techniques du test et de l'interview est indispensable à l'obtention de résultats satisfaisants. Cette connais-

sance est déjà mise à la portée d'un petit nombre en Grande-Bretagne et il est vraisemblable que l'avenir verra un grand développement des facilités déjà offertes.

Il nous faut préparer le moment où tous les parents et tous les enfants seront à même de bénéficier de conseils autorisés afin que la jeune génération puisse utiliser au maximum ses facultés en vue de son propre bonheur, de la sécurité et du meilleur rendement de la société démocratique.

AOÛT 1939.

## Nouvelles considérations sur l'autonomie des Ecoliers

(Mémoire présenté au Congrès international d'Éducation nouvelle de Paris, août 1939, par Ad. FERRIÈRE). (Extraits.)

### I

Il est constant qu'une des difficultés majeures du problème de l'éducation réside dans le conflit toujours renouvelé entre l'épanouissement de l'individu et la conservation de la société. L'enfant naît égocentriste — pour employer le terme de M. Jean Piaget — tandis que le bon ordre social exige l'altruisme, ou tout au moins un certain minimum de respect de la personne d'autrui et de ce qui lui appartient, ainsi qu'un certain minimum de véracité — qui implique courage — et ces qualités supposent à leur tour la répression, chez soi-même, de certains instincts de violence, de possession, d'approbation et enfin (une fin qui, chez certains primitifs, comme chez les animaux menant une existence collective, est un début) l'attachement au bien commun du groupe social, sa compréhension et son respect. Et ceci ne va pas sans sacrifices personnels. Aussi bien, les sociétés les plus primitives prévoient-elles déjà un système de défense collective contre le meurtre, le vol, certaines formes de mensonge et d'égoïsme ; et la morale — au sens latin de *mores*, les mœurs — condamne-t-elle ces défauts. Le mot « défaut » lui-même, apparenté à « défaillance », exprime un « manque », une lacune du sens social chez l'individu inadaptable ou simplement inadapté.

L'éducation traditionnelle a voulu viser avant tout au bien de la collectivité. Elle s'est donc trouvée amenée à réfréner l'expansion de l'individualité. Même là où elle a cru devoir mettre le bien de la personne au premier plan, elle l'a fait au nom d'une morale ou d'une religion collective, et elle a abouti bien plus au dressage moral de la personnalité qu'à

l'expansion de la personne profonde, dans sa totalité et sa qualité.

En sens inverse, à l'excès de conformisme et d'uniformité imposée, vient s'opposer la licence ou excès de liberté déréglée chez l'individu. Certains pédagogues qui se croient émancipés et novateurs prônent cette liberté excessive, la pratiquent dans leurs classes et aboutissent ainsi à l'anarchie. Je ne veux pas dire par là, bien entendu, qu'il faut bannir toute liberté de la classe ou de la famille et que je songe à réinstaurer l'autorité, au sens brutal et arbitraire, au sens « extérieur » du terme. Je prétends au contraire que, là où il y a, chez les adultes, intuition saine du bien de l'enfant, intuition de préférence complétée par la connaissance de la psychologie du subconscient et par celle des lois de la psychologie génétique, une autorité naturelle s'établit qui va au devant du besoin obscur mais profond d'ordre et d'harmonie, besoin inné chez les enfants sains.

Cette autorité morale implique la liberté (mais non la liberté illimitée et inconditionnelle) de l'enfant ; elle répond à quelque chose de normal en lui, à un besoin de protection et de confiance. Par là, on peut affirmer qu'au sommet de cette convergence signalée au début entre les termes société et individu — qui semblent tout d'abord s'opposer — le bien de la collectivité et le bien de la personne coïncident. Et disons que le bien spirituel de l'enfant implique le bien de la société, comme aussi le bien de la société suppose celui de la personne de l'enfant.

Nous, novateurs, nous avons à lutter sur deux fronts : celui de la tradition périmée, celle qui tend à uniformiser les êtres, comme le fait encore l'enseignement officiel dans

nombre de pays : classes nombreuses où tous les élèves sont obligés de marcher du même pas dans toutes les disciplines du programme, l'assimilation des matières imposées étant contrôlée par des examens rigides. L'autre front de combat est celui de la liberté mal comprise laissée à la jeunesse par des parents insouciantes ou croyant bien faire ; liberté plus souvent encore conquise de haute main par la jeunesse elle-même ; car l'autorité mal comprise des adultes pousse à la réaction, à la rébellion — et la contagion des milieux émancipés exerce une influence suggestive et collective intenses à l'heure qu'il est. Ce qui peut, dans les meilleures conditions, constituer un bien ; ce qui, le plus souvent, il faut en convenir, constitue un mal. Ce qui, de toute façon et quoi qu'on en pense, constitue un fait dont il convient de tenir compte.

Résumons ces considérations préliminaires en déclarant : si le progrès moral et social réside dans l'équilibre entre la différenciation et la concentration, entre l'enrichissement de l'être et la possession de soi ; — si le mal réside dans l'excès de l'un ou de l'autre de ces dynamismes complémentaires s'exerçant sans contre-poids et sans son complément naturel ; — il ne faut rejeter ni la liberté, condition de la différenciation, ni l'autorité, lorsque celle-ci contribue à la conquête de la possession de soi, mais les harmoniser.

## II

Faut-il laisser la liberté totale ou exercer une autorité totale ? Bien entendu, les « totalitaires » pencheront pour le second terme de l'alternative. Et il y a des « totalitaires » dans d'autres pays que ceux auxquels on pense. N'y aurait-il pas, toutefois, une solution intermédiaire ? Et cette solution ne résiderait-elle pas dans la discrimination des types psychologiques ?

Nous pouvons nous poser cette question : quel est, à proprement parler, le rôle du maître à l'école de l'avenir ? J'entends l'école qui veut réellement et avant tout que l'enfant se « centre » et, sur cette base, se transforme du dedans au dehors par différenciation et concentration complémentaires et harmonisées.

Admettons qu'on y adopte comme point de départ la liberté de choix de l'enfant (liberté du sujet, liberté du moment, liberté de durée, comme à l'école primaire publique de M<sup>me</sup> M. Boschetti-Alberti, à Agno, au Tessin, en Suisse). Encore faut-il que cet enfant ait eu l'occasion de se « purger » des effets de coercitions subies auparavant, ce qui peut durer plus ou moins longtemps. Nul ne peut

savoir quelle sera la durée de cette cure de nettoyage intérieur jusqu'au point où l'enfant centré se trouvera de ce fait rééquilibré et rendu à sa bonne volonté originelle (qu'il n'a peut-être jamais eu l'occasion de connaître !)

Là déjà, l'adulte doit pouvoir dépister les « incurables », les malades mentaux que nulle patience n'améliorerait, être déséquilibrés pour qui toute indulgence serait, irrémédiablement, un motif tout trouvé pour en abuser. Car, qu'il le veuille ou non, l'adulte incarne pour le subconscient du jeune être l'« autorité », c'est-à-dire la « société » (Freud dit : la censure) ou mieux : « ceux qui ont l'estime de la société ». Mais cette estime même révèle un fait important : le besoin d'approbation. Ce besoin, l'enfant l'éprouve à un degré extrême. Il ne recherche toutefois l'approbation que de ceux qui présentent à ses yeux une « valeur ». A tout âge, l'idée de valeur est déterminante. Seules varient avec l'âge et la maturité, les « valeurs » choisies comme telles.

Tout enfant sain, une fois « centré » — pas avant — a besoin de l'estime d'autrui. Il désire donc coopérer. L'idéal serait l'harmonie sans heurts, c'est-à-dire : le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles. Or la vie sociale actuelle, faussée par les erreurs de plusieurs générations (d'où, également, hérédité faussée) aboutit le plus souvent à la formule inverse : le minimum d'effets utiles obtenus avec un maximum d'efforts inutiles... ou, si l'on préfère : un maximum d'effets inutiles ou même nuisibles obtenus avec des efforts dont un minimum seulement joue un rôle utile!...

## III

Aucune école, aucune institution sociale, ne saurait fonctionner sans qu'il existe une règle avec obligation pour tous de s'y soumettre, règle qui, dans les écoles nouvelles, est décidée et acceptée par ceux des élèves qui en sentent et en savent la nécessité. Il existe sans doute une frontière invisible entre ce que l'on fixera — la règle sociale — et ce qu'on n'éprouve pas — ou pas encore — le besoin de fixer. C'est la gêne, la tension, la souffrance éprouvées par les meilleurs qui déterminent si l'on tentera ou non — et par quels moyens — d'écarter cette gêne ou cette souffrance en instituant des règles.

## IV

Au fond — et j'y insiste ici, sans avoir le temps de développer cette partie de mon exposé comme il le mériterait — c'est dans toutes les branches qu'il faudrait prévoir ce

système fondé sur les aptitudes et la volonté propre de l'enfant de les développer. On pourrait concevoir trois étapes : 1) celle du « papillonnage », pour employer le terme de Paul Robin à Cempuis (voir Gabriel Giroud, « Cempuis », 1900, réédité récemment) ; 2) celle du « bricolage » intelligent des enfants déjà « centrés » ; 3) celle du « pré-apprentissage » sérieux et volontaire. La marche lente ou rapide des intelligences, la variété des aptitudes et des intérêts excluent l'enseignement collectif selon des programmes et horaires rigides. Le maître doit être prêt, avec les ouvrages appropriés, à fournir à *chacun* les moyens de s'instruire dans les domaines qu'indiquent les prédispositions dominantes de sa nature. Cela suppose un système encore presque inexistant de fichiers, de problèmes pratiques à résoudre, de contrôle dont les écoles de Winnetka, aux Etats-Unis, sont en train de défricher la voie.

Dans le domaine des études — dans toutes les matières désirées et désirables — deux tâches en apparence opposées s'affrontent : 1) *se centrer*, arriver à vouloir par soi-même ce qui vise à conserver et à accroître sa propre puissance centrée de pensée claire, de volonté précise et efficace ; 2) *s'adapter* pourtant à la société telle qu'elle est, dans ses exigences et son excellence sur certains points, dans sa médiocrité et son insuffisance sur d'autres points, ceci sous peine d'en être exclu et de demeurer socialement impuissant.

De graves problèmes se posent sans doute

ici. Faut-il vraiment, pour pouvoir vivre au sein de la société, s'adapter au mal qu'elle contient, à l'opportunisme, aux compromis ? Jusqu'à quel point adoptera-t-on les vêtements, les mœurs, les apparences « reçues » du monde ambiant ?

Pour qui a su se centrer et s'adapter à ce qui est bon et à ce qui, à tout le moins, est indifférent dans la société actuelle, une troisième tâche viendra s'ajouter aux deux premières, tâche qui englobe et dépasse celles-ci : *se dévouer*, afin de contribuer à changer peu à peu la société, à l'améliorer. Car l'humanité est solidaire. La souffrance injuste ne laisse indifférents que les aveugles moraux, les égoïstes invétérés et les parasites satisfaits de l'ordre — ou du désordre — établi.

Certains raillent l'« idéalisme » et la « morale » — et, dans un certain sens (car on a méusé de ces termes), ils ont raison. — C'est pourtant par une aspiration idéaliste saine, par désir d'améliorer l'Homme qu'ils ont l'ambition d'écarter l'idéalisme vide et les formes morales désuètes et périmées.

Pour terminer, rappelons le mot du penseur Suisse romand Alexandre Vinet : « Je veux l'homme maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous. » Et ajoutons sa contre-partie : « Je veux la société aussi juste et aussi parfaite que possible afin qu'elle assure le mieux la croissance spirituelle de l'Homme. »

Ad. FERRIÈRE.

## L'École et l'Idéal Démocratique

Communication présentée au Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, par le D<sup>r</sup> FREINET. (Extraits.)

Le Congrès aura, naturellement, à définir d'abord ce qu'on entend par IDÉAL DÉMOCRATIQUE. Je crois qu'il pourra le faire assez facilement par la méthode pour ainsi dire négative, en l'opposant à l'idéal totalitaire qui est la destruction systématique de cette aspiration vers la liberté et le self-Gouvernement, en montrant la déchéance à laquelle nous ne saurions souscrire et dont la menace immédiate suscite la véritable cohésion des bonnes volontés libératrices.

Nous étudierons plus spécialement deux points de l'ordre du jour qui nous semblent le plus en rapports avec nos préoccupations majeures :

I. — c) Les droits et les devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques ;

II. — c) La communauté scolaire démocratique et ses contacts avec la vie.

### Droits et devoirs des éducateurs pour l'application des principes démocratiques

Nous n'avons pas l'habitude, on le sait, de séparer le devenir pédagogique de toutes les considérations sociales et politiques qui le conditionnent. Et nous les mettons à la place qu'elles doivent avoir, parmi les premières, car nous savons trop à quel point le milieu social influence de façon décisive — en bien ou en mal — l'enfance à laquelle nous nous dévouons et comment il annihile bien souvent tous nos efforts.

Lutter pour l'avènement d'une société dans laquelle l'enfant pourrait se développer au maximum, le plus humainement et le plus harmonieusement possible, créer le climat favorable à l'épanouissement que nous souhaitons et que nous préparons, est un de nos premiers devoirs pédagogiques.

Le paysan qui jette son grain ne se dit pas :

— Moi je suis le semeur ; je suis celui qui aide les plantes à pousser, les préserve des maladies et les aide à fructifier. Il ne m'appartient pas de savoir si le labourer a soigneusement labouré et fumé son champ...

Il sait bien que confier une graine à une terre mal préparée, que dévorent les racines hostiles, c'est perdre son temps et son travail. Le semeur est d'abord labourer.

L'Éducateur conscient est d'abord un homme socialement actif et éduqué, qui lutte dans les organisations sociales, syndicales et politiques pour la préparation du terrain favorable au travail pédagogique subséquent.

Nous avons cru nécessaire de signaler au début cette obligation pour qu'on ne suppose pas que nous continuons le grand mensonge et que nous tentons d'asseoir la virilité pédagogique sur la débilité et le renoncement social.

Nous n'interviendrons pas, par contre, sur la forme même de cette action sociale que chacun mènera selon ses aspirations et ses possibilités. Il nous suffit quant à nous qu'il le fasse avec un maximum de clairvoyance et de courage, au service de notre idéal commun de libération démocratique.

Pour ce qui concerne les droits et les devoirs des éducateurs en tant qu'éducateurs par contre, il est possible d'apporter des précisions et de présenter une ligne de conduite susceptible de rallier l'unanimité des hommes de bonne foi.

☆

C'est la première fois peut-être qu'un grand congrès d'éducation sort des nuages de la pédagogie pure pour aborder les problèmes scabreux et si controversés de la nouvelle pédagogie sociale. C'est une évolution qu'il nous est agréable de marquer, puisque nous avons tout fait pour la susciter et nous ne pouvons mieux nous en réjouir qu'en participant au maximum aux discussions qui vont s'engager.

APPLICATIONS DES PRINCIPES DÉMOCRATIQUES, c'est d'ailleurs tout un programme.

Cela suppose :

a) Une reconsidération du problème éducatif qui ne sera plus centré seulement sur l'individu, mais sur l'individu au sein de la communauté.

b) Un véritable acte de foi dans les possibilités de la nature humaine.

L'idéologie totalitaire joue sur le complexe d'infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous : l'enfant — et l'homme — sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous.

c) Une éducation actuelle et pratique, qui abandonne résolument les sphères brumeuses de la scolastique pour s'en aller vers la vie complexe et diverse et divine.

d) Un travail pratique et effectif d'organisation nouvelle adaptée aux nécessités de l'heure.

Dans la plupart des pays qui souffrent actuellement du fascisme, la dictature a pu s'implanter parce qu'elle apportait un peu d'ordre là où avait régné, hélas ! le verbiage démagogique et le désordre soi-disant idéologique.

Application de principes, cela signifie ORGANISATION PRÉCISE ET PRATIQUE pour la défense de notre idéal.

Et c'est là le véritable but de ce congrès.

### Droits de l'éducateur

Nous ne prévoyons pas de droits spéciaux de l'éducateur au sein de la démocratie, qu'elle soit scolaire ou sociale. L'éducateur doit être au même rang que les autres citoyens, avec les seules prérogatives qui lui viendront de sa science et de ses capacités.

Il faut naturellement que l'instituteur ait le droit de travailler démocratiquement, c'est-à-dire que la communauté lui permette l'activité nouvelle que nous allons définir : problème pédagogique dans une certaine mesure, mais problème extrapédagogique surtout, qui est fonction du rapport de forces à l'intérieur d'un pays et dans le monde entre démocratie et réaction.

### Devoirs de l'éducateur

Quels sont maintenant les devoirs des éducateurs désireux de préparer l'application des principes démocratiques ?

Il s'agit là d'une véritable charte de l'éducation nouvelle démocratique que le congrès se doit de préciser et de préparer.

Nous en donnons ici quelques éléments qui seront à compléter après examen et discussion des différents rapports présentés :

1. — L'APPLICATION DES PRINCIPES DÉMOCRATIQUES suppose une nouvelle attitude des éducateurs qui cessent d'être les chefs, les maîtres, pour devenir les organisateurs et les guides de la nouvelle vie.

C'est un changement complet d'atmosphère qui conditionne tous les rapports ultérieurs tant scolaires qu'extrascloaires.

2. — Cette attitude est basée sur une conception nouvelle de l'enfant qu'on croit susceptible d'accéder graduellement à la participation active à la vie démocratique de la Communauté, pour devenir plus tard un élément actif et essentiel de cette communauté.

3. — L'oppression et l'asservissement matériels, intellectuels et moraux nécessitent

le mensonge social, le mensonge culturel, le mensonge moral.

La recherche de la vérité est un des devoirs essentiels des éducateurs démocratiques,

Il ne s'agit point ici de la vérité philosophique dont l'illusoire recherche est payée de tant d'erreurs et de renoncements, mais de la vérité qui sort des faits, et qui s'impose aux esprits habitués à un examen objectif des faits qui se présentent à nous.

Cette recherche objective de la vérité est facilitée par les techniques d'éducation qui font une large part aux besoins essentiels des enfants, et qui présentent de ce fait l'éducation non pas comme un processus extérieur à l'individu, mais comme son épanouissement naturel ; par des techniques qui poussent à la recherche et à la pratique de la vérité et qui aiguïsent l'esprit critique.

L'éducation dogmatique qui nécessite l'acceptation, la croyance, l'obéissance ne saurait en aucune façon former des générations démocratiques.

L'École démocratique doit avoir des techniques démocratiques.

4. — Mais préparation à la vie démocratique ne saurait signifier licence, agitation anarchique et désordre.

La liberté est toujours tempérée et conditionnée par la communauté. Pour vivre, cette communauté doit être harmonieusement organisée.

L'école doit abandonner les prêches moraux et les leçons impuissantes et s'orienter délibérément vers l'organisation démocratique de la communauté ; organisation de l'activité et du travail d'abord, car un groupe où l'effort de chacun est harmonieusement délimité peut faire passer au second plan les problèmes de discipline aujourd'hui prépondérants :

Coopérative scolaire ;

Travail motivé et vivant par l'imprimerie à l'école, les échanges interscolaires et les techniques d'expression libre ;

Plans de travail ;

Recherches personnelles ;

Harmonisation avec le travail adulte ;

Fichiers et conférences, etc...

L'organisation de la discipline vient ensuite, la pratique montrant que, dans une communauté basée sur l'harmonie des rapports et la vérité dans les fondements sociaux, il est possible de parvenir à la vie démocratique idéale.

C'est dans la mesure où nous saurons montrer que la démocratie peut et doit être un facteur puissant d'ordre, de progrès et de profit social que s'évanouiront les arguments de force brutale qui prétendent rétablir les nécessités historiques d'un passé révolu.

5. — La force brutale, enfin, n'a pas le privilège de l'héroïsme. On pourrait dire au contraire qu'il ne saurait y avoir héroïsme sans liberté ni véritable démocratie.

On ne peut qualifier d'héroïsme la joie sadique d'un BAUXO MUSSOLINI incendiant les cases éthiopiennes, ni l'acharnement barbare des destructeurs de Guernica. L'héroïsme est dans la souffrance volontaire, dans le sacrifice pour un idéal humain, pour le seul bénéfice du mieux-être social.

Nous répudions l'éducation soi-disant héroïque des pays totalitaires lorsque cette éducation mène à la barbarie moyennageuse que nous connaissons. Nous répudions de même l'éducation amollissante et passive des vieilles démocraties qui n'ont pas su cultiver les élans généreux et virils des jeunes générations.

Il est du devoir urgent des éducateurs démocrates de mettre debout une éducation active, vivante, liée aux individus, liée à la vie, liée à l'évolution sociale ; une éducation qui dépasse la vieille formation scolastique pour devenir une véritable préparation héroïque aux tâches héroïques qui attendent ceux qui, à cette croisée des chemins, doivent continuer la lutte millénaire pour une humanité meilleure.

C. FREINET,

Vence (Alpes-Maritimes).

## Nouvelles diverses

### Cours de préparation au diplôme de Conseiller d'orientation professionnelle.

Les cours de préparation au diplôme de Conseiller d'orientation professionnelle se feront comme d'habitude à Paris, à l'Institut National d'Etude du travail et d'Orientation professionnelle. La durée de la scolarité est de 3 mois : 2 sessions sont envisagées pour

l'hiver 1939-40, l'une commençant en novembre, la deuxième en mars. Un examen sanctionnera les études à la fin de chaque session. Toutefois le diplôme de Conseiller ne sera délivré qu'après un stage pratique supplémentaire de 1 ou 2 mois suivant la compétence des élèves. Pour renseignements et inscriptions s'adresser au Secrétariat de l'Institut, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

# TABLE DES MATIÈRES 1939

## JANVIER (N° 143)

Vœux du G. F. E. N. au sujet du programme de la dernière année d'études primaires .....	3
PETIT : Eveil et formation du sens social à l'Ecole maternelle .....	9
Une expérience : écoles à deux classes en ville .....	13
Nouvelles diverses .....	17
L. BOËS : A travers les revues .....	20
Livres .....	23

## FÉVRIER (N° 144)

Manifeste de la section anglaise : Pour la défense et la réalisation de l'idéal démocratique .....	35
E. KOHLER : La sociologie de l'enfant : l'éducation sociale dans une classe de garçons de 11 à 12 ans ..	37
A. FERRIERE : Recommandations du B. I. E. sur la formation psychologique du corps enseignant ....	41
De la valeur des biographies .....	42
L. BOËS : A travers les revues .....	44
L. CAZAMIAN : Revues de langue anglaise .....	46
Publications du B. I. E. et de la S. D. N. ....	50
E. DELAUNAY : Chronique française.	53
Nouvelles diverses .....	59

## MARS-AVRIL (N° 145)

Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle .....	67
E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du G. F. E. N. pendant l'année 1938.	68
R. GAL : Sur les expériences d'orientation par les orienteurs .....	74
D. ALEXANDRE : Chronique espagnole .....	81
G. LAPIERRE : Echanges internationaux de maîtres et d'élèves .....	83
Nouvelles diverses .....	87
Livres .....	87

## MAI (N° 146)

E. FLAYOL : Valeur pédagogique des coopératives scolaires .....	99
CASTEL : Le matériel dans la méthode Montessori .....	104
PERROTIN et SARE : Sur les classes d'orientation par les orienteurs (suite) .....	107
V. OGILVIE : Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle .....	109
Programme provisoire du Congrès européen de la L. S. E. N. ....	111
E. DELAUNAY : Chronique française.	121

## JUIN (N° 147)

Sur le Congrès européen de la Ligue Internationale .....	131
La Rédaction : Modification à « Pour l'Ere nouvelle » .....	133
J. PUGET : Classe exploration et technique d'étude du milieu local dans une école du 1 <sup>er</sup> degré .....	134
M. MONTESSORI : Extrait du bulletin de l'Association Montessori .....	139
L. BOËS : A travers les revues de langue française .....	140
D. ALEXANDRE : A travers les revues de langue anglo-saxonne .....	142
Nouvelles diverses .....	145
B. I. E. : Ecole rurale à internat en Hongrie .....	148
Livres .....	149

## JUILLET (N° 148)

A. FERRIERE : L'Ecole nouvelle traverse-t-elle une crise ? .....	163
VIAL : L'équipe et la combinaison d'équipe .....	166
N. SMELTEN : Une préparation des maîtres pour les écoles nouvelles.	171
V. OGILVIE : Nouvelles de la L. S. E. N. ....	172
Programme du Congrès européen de la L. S. E. N. : Paris, 3-10 août.	

E. DELAUNAY : Chronique française.	174	Nouvelles diverses .....	212
B. I. E. : Education rurale en Angleterre .....	180	Livres .....	213
L. BOËS : A travers les revues ....	181		
Nouvelles diverses .....	183		
<b>AOÛT-SEPTEMBRE-OCTOBRE</b>			
(N <sup>os</sup> 149 et 150)			
<b>Numéro consacré aux travaux préparés pour le Congrès</b>			
D <sup>r</sup> H. WALLON : Les droits de l'enfant .....	192	NOVEMBRE-DÉCEMBRE (N <sup>os</sup> 151-152)	
H. FRÈRE : Sur l'idéal démocratique.	195	Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : A tous nos amis .....	223
M. WEBER : L'idéal démocratique..	197	Appel aux amis de l'Education nouvelle .....	224
E. MARCAULT : Les buts de l'éducation (extrait L'éducation sociale de l'adulte) .....	199	Le Groupe français d'Education nouvelle et les tâches qu'il envisage ..	225
OGILVIE : Nouvelles de la L. S. E. N.	205	Nouvelles de la section anglaise ....	229
BOËS : A travers les revues .....	209	VIAL : Ce qu'est l'enseignement par correspondance et radio .....	230
B. I. E. : Expériences scolaires de préparation à la responsabilité sociale en Angleterre .....	211	Quelques conseils d'un inspecteur pour le temps de guerre .....	232
		D <sup>r</sup> HATZAROFF : Préparation sociale des maîtres .....	233
		DERMOT-STRAKER : le rôle du maître en orientation professionnelle ....	238
		Ad. FERRIERE : Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers ..	242
		C. FREINET : L'école et l'idéal démocratique .....	244
		Nouvelles diverses .....	246
		Table des matières de l'année 1939 ..	247

*Rédaction : 29, Rue d'Ulm, Paris V\**

*Abonnements : Editions Bourrelief, 77, Rue Saint-Placide, Paris (6<sup>e</sup>)*

# COLLECTION THÉÂTRALE POUR LA JEUNESSE

Un comité a été formé pour la constitution d'un répertoire de spectacles pouvant être représentés par des enfants : comédies, farces, pantomimes, œuvres avec musique et danses, etc... Il est présidé par M. Ch. VILDRAC, et comprend : MM. G. BATY, L. CHAUVÉAU, Ch. DULLIN, M<sup>lle</sup> Lisa DUNCAN, MM. L. JOUVET, Darius MILHAUD, et des éducateurs : M. R. CAPUS, M<sup>mes</sup> GRAPPIN, M. GRUNY, M. LERICHE, S. PREGNON, J. RENAULT.

## Déjà parus :

1. **L'OURS ET LE PACHA**, comédie bouffe de SCRIBE, adaptation de Ch. VILDRAC et H. PASCAR..... 7 50
2. **LE TERRESTRE VOYAGE DE JEAN DE LA LUNE**, féerie en 6 tableaux de G. LAMBERT ..... 7 50
3. **LA RÉVOLUTION AU ROYAUME DES BONBONS**, comédie en 1 acte de O. LAGUERRE ..... 3 50
4. **LE CARNAVAL**, saynète de M. NELLY-ROUSSEL..... 3 50
5. **LA PRINCESSE ELISABETH**, comédie en 3 actes de M. KUHN 7 50
6. **LE BAL DES ARAIGNÉES**, féerie musicale en 3 actes, par M. VÉRITÉ. Musique de M. SAUVAGEOT. — Une brochure (avec chant) : 7 fr. 50. — Partition musicale ..... 12 fr.
7. **AUCASSIN ET NICOLETTE**, adaptation de la chanson-fable en un prologue et 7 récits, par M. L'HOPITAL. Musique de M. SAUVAGEOT. — Une brochure ..... 8 fr.
8. **LE DRAGON RÉCALCITRANT**, comédie en 7 tableaux, d'après un conte de Kenneth GRAHAME. Adaptation de Léo LACK ..... 5 fr.
9. **LE COIFFEUR DE TANTE ARAMINTE**, comédie par A. BLANC-PERIDIER ..... 3 50
10. **LE CHEVAL SAVANT**, saynète de clowns, par G. LAMBERT.... 2 fr.

Chaque pièce, accompagnée des indications de mise en scène, de décors et de costumes, avec croquis, forme un livret de 17,5x11,5 sous couverture en couleurs.

## HORS COLLECTION

### LES FILLES DE L'OGRE SE MARIENT

Saynète de SIMONNE RATEL

agrémentée de chansons populaires, de danses et d'évolutions rythmées.

par GERMAINE WEILL

L'exemplaire, 18,5x24, orné par M. Iessel, broché ..... 9 fr.

### C'EST DIMANCHE

Sketch de A. Henry, terminant le recueil : CHANSONS DE LA COCCINELLE, de Gabrielle Salzi, musique de Jean Iri.

L'exemplaire, 18,5x24 ..... 10 fr.

Envoi franco du catalogue détaillé comportant tous les renseignements, sur demande aux

**Éditions BOURRELIER & C<sup>ie</sup>**

76, rue de Vaugirard, PARIS (6<sup>e</sup>)

# VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

## Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.  
LONDRES — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.  
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.  
BERLIN — 24, Unter den Linden.  
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.  
ROME — 177, Corso-Umberto I.  
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

## ÉCOLE DE BEAUVALLON *DIEULEFIT (Drôme)*

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

### Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

« **ASEN** » Rue du Jura, 13  
GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Educatifs  
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel  
de l'Institut J.-J. Rousseau  
Jeux Educatifs Descoedres  
d'après le D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés  
Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

# MARIONNETTES

## DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

### de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaines sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaieté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A contenant 2 marionnettes .....	22 fr. 50
— B — 3 — .....	35 fr.
— C — 4 — .....	45 fr.

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6°)

## MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

*Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne*

## INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

- Cahier n° 1. — Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage, par G. Gallien et L. Fonteyne.  
Cahier n° 2. — L'observation et la mesure, par L. Fonteyne.  
Cahier n° 3. — L'Association, par A. Claret.  
Cahier n° 4. — L'Expression, par L. Fonteyne et A. Claret.  
Cahier n° 5. — Méthode globale, par J. Degand.

Chaque cahier, couverture bleue : 10 fr. La collection de 5 : 40 fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1 : MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES

## FERNAND NATHAN

NOUVEAUTÉS

## ENTRE AMIS

MÉTHODE DE LECTURE

par A. CHAUVINEAU, Institutrice

présentée par Th. ROSSET, Ancien Directeur de l'Enseignement Primaire,  
Directeur de l'Enseignement Supérieur

Le principe de cette méthode est de faire saisir par l'enfant dès le début le mécanisme de la lecture. On apprend d'abord le son « la » puis en analysant « a » et « l » on recompose ensuite « la » et enfin on étudie le son inversé « al ».

Chaque son est étudié par l'observation de mots simples, suggérés par des illustrations très claires. Chacune des leçons est consacrée à un son nouveau tout en revisant ceux étudiés précédemment.

S. Theureau a établi une illustration entièrement en couleurs, comprenant de véritables compositions servant de point de départ pour chaque leçon, ainsi que des dessins très simples pour illustrer chaque mot.

Deux livrets 20x21 cm., illustrés en couleurs, par S. THEUREAU.

1<sup>er</sup> livret .... 6 fr. — 2<sup>e</sup> livret .... 6 fr. 50. — Les 2 livrets réunis .... 10 fr.

EDITIONS BOURRELIER et C<sup>ie</sup>

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »
- Biogenetik und Arbeitschule.* Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.* Bruxelles, Misch et Thron, 1913 ..... (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
- L'esprit latin et l'esprit germanique.* Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
- Les écoles éthériques et la méthode moderniste.* Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5
- Transformons l'école.* Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'autonomie des Ecoles.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 »
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »
- L'activité spontanée chez l'enfant.* Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
- L'éducation dans la Famille.* rev. 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, n° éd., 1923 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais). Fr. 35 »
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.* Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1916 ..... (épuisé)
- La célébration des sexes.* L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
- L'Aube de l'école serène en Italie,* monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel.* Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.). (épuisé)
- Le grand cœur maternel de Pezoldoff.* Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 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 en cours de l'évolution.* Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »
- L'Avenir de la Psychologie génétique.* Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 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. 30 »
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 50 »
- Caractéologie typographique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1931 ..... Fr. 8 »
- L'Adolescence et l'École active.* Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 (Fr. 2 50)
- Les Éléments constitutifs du Caractère.* Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple.* Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »
- Alimentation et Radiations.* Paris, Éd. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 25 »
- Canifiver l'Énergie.* Editions de l'imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6

## 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.