

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

<i>Appel</i> , par Paul LANGEVIN	3
<i>Aperçu sur le Congrès européen de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle</i> , par F. SECLÉT-RIOU	4
La situation à l'étranger : <i>L'instruction publique en U. R. S. S.</i> , par S. ROUBAINE	10
Psychologie appliquée à l'éducation : <i>Le mouvement psychologique français</i> , par H. PIÉRON	14
Méthodes et Techniques : <i>Le jeu et la culture de l'enfant</i> , par LECOINTE M.-L. WARGNIER	15
Chronique Française : <i>Le stage des Professeurs de travaux manuels éducatifs</i> , par Roger GAL	18
<i>Congrès des Groupes d'éducation nouvelle du Sud-Ouest</i> , par R. G... ..	20
Chronique étrangère : <i>Glanes Pédagogiques</i> , par A. M. et A. W. et A. WEILER	21
Bibliographie : <i>Les classes nouvelles dans l'Enseignement du Second degré</i>	22

REDACTION :

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5^e

ABONNEMENTS :

Éditions Bourrellier et C^{ie}

55, rue Saint-Placide, PARIS, 6^e

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

10 numéros par an

Fondateur : Ad. FERRIERE

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

COMITE DE RÉDACTION :

M^{me} HAMAIDE, Directrice de l'Ecole Nouvelle A. Hamaide, Bruxelles ; M. J. PIAGET, Directeur du Bureau International d'Education à Genève ; D^r H. PIERON, Professeur au Collège de France ; D^r H. WALLON, Professeur au Collège de France.

SECRÉTAIRES DE LA RÉDACTION :

M^{me} S. ROUBAKINE, Fondatrice de l'Ecole Nouvelle de Bellevue
et A. WEILER, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Education Nationale

Abonnements : France, 190 francs. — Etranger, 230 francs.

Prix du numéro : 30 francs.

Abonnements jumelés à *Pour l'Ère Nouvelle* et à *Méthodes Actives* : France, 340 frs, Etranger, 380 frs
On s'abonne aux Editions Bourreller, 55, rue Saint-Placide, Paris (6^e). — C. C. P. Paris 1596-28:

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'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.

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm — PARIS (5^e)

Président : P. LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents : D^r H. WALLON, Professeur au Collège de France et H. PIERON, Professeur au Collège de France.

ADMINISTRATION : Secrétaires Généraux : M^{me} SECLER-RIOU, Inspectrice de l'Enseignement Primaire, et Roger GAL, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Education Nationale.

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 92, rue de la Victoire, Paris (9^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Cotisation annuelle au Groupe Français d'Education Nouvelle : 50 francs.

Aperçu sur le Congrès européen de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle

Ce n'est certes pas un compte-rendu du Congrès que j'ai l'intention de faire ici : pour donner une idée précise de l'ampleur des travaux il faudrait beaucoup plus des quelques pages dont je dispose aujourd'hui. Mais c'est une si belle et grande expérience que cette première réunion internationale d'après-guerre qu'il serait impardonnable de n'en pas parler quand les impressions qu'elle a laissées sont encore toutes vibrantes et vivantes. Les multiples difficultés qui semblaient vouer à l'échec une aussi téméraire entreprise, avaient tenu les organisateurs modestes dans leurs ambitions et modérés dans leurs pronostics. Nous avions annoncé un congrès européen, et dans les moments d'optimisme nos imaginations les plus audacieuses allaient jusqu'à évaluer à 500 le nombre probable des participants. Le 29 juillet au matin, la Sorbonne ouvrit ses portes à environ 1.300 congressistes, appartenant à 22 nations différentes, dont plusieurs extra européennes. La Norvège, la Suède et le Danemark, l'Angleterre et l'Irlande, la Hollande, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, la Pologne, la Tchécoslovaquie, la Grèce, la Yougoslavie, la Roumanie, l'Espagne, la Catalogne étaient présentes. L'U.R.S.S. et la Bulgarie participaient au travail et l'Égypte, l'Inde, le Brésil, le Canada, la Nouvelle-Zélande, les U.S.A., le Viet Nam étaient également représentés. Ce ne fut donc pas, comme le soulignait malicieusement un assistant, un de ces Congrès internationaux où l'on ne rencontre que des Français, mais un vaste rassemblement d'éducateurs dont la variété des origines et des tendances rendit le travail plus riche et plus fécond.

C'est dans le Grand Amphithéâtre de la Sorbonne et sous la présidence effective du Ministre français de l'Éducation nationale qu'eut lieu, le 30 juillet, la séance inaugurale. Dans le cadre magnifique de cet édifice officiel, mis gracieusement à notre disposition par M. le Recteur Roussey, l'ouverture du Congrès se fit dans une atmosphère quelque peu solennelle. Les congressistes, arrivés depuis quelques jours, n'avaient pas eu encore le loisir de faire connaissance et ils regardaient s'installer sur l'estrade les « officiels » : délégations des sections nationales de la N.E.F. et représentants accrédités de douze gouvernements qui avaient tenu à marquer ainsi leur intérêt pour l'introduction dans l'éducation de méthodes progressives. Le Président du Congrès, le Profes-

seur Paul LANGEVIN, prit le premier la parole, et je ne puis mieux faire que de citer quelques passages de son beau discours si riche de pensée. Tout d'abord, il justifie le choix du thème : La Réforme de l'Enseignement dans les différents pays et ses rapports avec l'Éducation nouvelle, par l'actualité et la généralité de la question. « Au lendemain de la crise sans précédents dont les prolongements n'ont pas encore cessé de secouer notre monde, la plupart des nations ont vu dans la réforme de leur instruction publique un des moyens les plus efficaces d'atteindre les causes de la catastrophe ou d'en éviter le retour... Notre humanité vit encore en pleine insécurité, elle est pour la plus grande part exposée à la violence ou victime de l'injustice... le développement si rapide de la science, contrairement au désir, à l'espoir de tous ceux qui ont mis leur confiance en elle, loin d'améliorer cette situation, ne fait que l'aggraver, en mettant à la disposition de la guerre des moyens de destruction toujours plus puissants et à la disposition de la richesse des moyens d'exploitation toujours plus mécaniques et, dans leur emploi actuel, toujours plus inhumains... Ce retard de la justice sur la science tient en grande partie au caractère archaïque de notre enseignement, où nous n'avons pas encore réussi à créer de véritables humanités modernes, où seraient associés de manière harmonieuse ce qui concerne les relations de l'homme avec les choses, c'est-à-dire la science et la technique, avec ce qui concerne tous leurs divers aspects, les relations des hommes entre eux, c'est-à-dire la justice. L'injustice règne encore à l'école. Les privilégiés cherchent à maintenir l'enseignement de classe dont souffre encore aujourd'hui la plus grande partie du monde civilisé... La justice à l'école, l'égalité de tous devant les possibilités du savoir et de la culture, nous apparaît comme une des conditions préalables et nécessaires de la justice sociale. »

Après avoir, avec une précision scientifique, situé et délimité le problème, le Président montre les deux éléments complémentaires de la solution : l'organisation démocratique de l'enseignement à tous les degrés et « un renouvellement des méthodes d'enseignement et de l'attitude prise par l'école envers l'enfant comme envers la vie ». « Les deux vices, les deux péchés mortels

« par lesquels notre humanité présente fait « tort à la vie sont ceux de conformisme, de « tendance au troupeau, qui s'oppose au « devoir de personnalité, et d'égoïsme, qui « s'oppose au devoir de solidarité ». « Ce « cancer du fascisme n'a pu se développer « sur notre humanité qu'en y trouvant les « éléments nécessaires de conformisme et « d'égoïsme ». « Le reproche le plus grave « qu'on puisse faire à nos méthodes ancien- « nes d'enseignement est qu'elles prépa- « raient le terrain pour le développement de « ces vices ». « C'est là, contre, que veut « réagir le mouvement d'éducation nou- « velle sous les aspects divers mais concor- « dants, d'école active, individuelle ou en « groupe, de développement de la person- « nalité par la recherche des intérêts de « par la vie et pour la vie ». Le problème étant ainsi clairement posé et la relation entre la Réforme de la structure de l'ensei- gnement et l'introduction des méthodes d'éducation nouvelle, vigoureusement souli- gné, le Président évoque les personnalités qui furent à l'origine de notre mouvement, parmi lesquelles se détachent, près de l'ini- tiatrice Mrs ENSON, les grandes figures de DECROLY, FERRIERE, Ferdinand BUISSON. Il rappelle les principes adoptés par la Ligue internationale et conclut : « La compétition « égoïste doit disparaître de l'éducation, et « être remplacée par la coopération, qui « enseigne à l'enfant à mettre son indivi- « dualité au service de la collectivité ».

Le thème de nos méditations étant ainsi clairement défini, et le but de notre réu- nion bien précisé : « Nous sommes réunis « pour échanger des idées et non pour voter « des ordres du jour ou des résolutions. « Nous comptons seulement nous aider mu- « tuellement à voir clair et à dégager cer- « taines lignes générales de pensée qui peu- « vent rendre notre action dans nos divers « pays plus cohérente et plus efficace », il ne restait plus aux congressistes qu'à se mettre au travail. C'est ce qu'ils firent, après avoir entendu de brèves allocutions pronon- cées par M. LAUWERYS au nom de la Ligue Internationale, M. VERNIERS, délégué du Gouvernement belge, parlant au nom de nos hôtes étrangers, M. le Recteur ROUSSY, qui souhaita la bienvenue au nom de l'Univer- sité de Paris, et M. le Ministre de l'Éduca- tion nationale qui souligna l'importance de l'éducation et l'intérêt sympathique que le Gouvernement français porte à nos travaux.

Travail des Commissions.

L'organisation en avait été difficile en rai- son de l'ampleur du sujet, de l'abondance

de la matière et du temps assez étroitement limité dont nous disposions. Un ensemble de questions avait été proposé à l'étude et à la réflexion des congressistes. Celles touchant la structure de l'enseignement, l'aspect administratif de la réforme furent étudiées par cinq Commissions fonctionnant simu- tanément la première semaine. Les problè- mes proprement éducatifs et sociaux furent soumis à six Commissions fonctionnant simultanément la seconde semaine. L'incon- vénient majeur de cette organisation c'est que chaque congressiste fut dans l'obliga- tion de choisir une ou deux questions dans chaque série, et que nul ne put suivre de bout en bout toutes les discussions. Mais y avait-il une majorité de congressistes sincè- rement désireux de participer aux travaux de toutes les Commissions et préparés à le faire ? Pour réel qu'il fût, l'inconvénient du travail simultané fut quelque peu atténué par l'exposé et la discussion en séance plé- nière du rapport de chaque Commission. Ces réunions plénières furent extrêmement inté- ressantes et animées, et une fois encore nous avons éprouvé le regret d'être si limités par le temps.

La 1^{re} Commission, chargée d'étudier l'en- seignement du 1^{er} degré, dissocia le problème de l'école maternelle de celui de l'école primaire. Le rapport primitif pour les Maternelles, présenté par M^{lle} BARRON (France), et le rapport final établi par M^{lle} CLARET (Belgique) s'accordent pour constater l'importance éducative et sociale de ces établissements et s'arrêtent à des conclusions dont voici l'essentiel : « L'importance de « l'école maternelle est reconnue partout. « Poursuivant un but éducatif et social, « l'école maternelle doit attendre tous les « enfants sans distinction de classe sociale « ou de race, et appelle la collaboration « compréhensive de la famille, de l'École et « de l'État ». « Il ne peut exister de scission « entre l'école maternelle et l'école pri- « maire ; ces écoles doivent se comprendre, « se compléter pour permettre le dévelop- « pement harmonieux de l'enfant ».

« Les méthodes actives doivent se généra- « liser pour former vraiment l'enfant à la « vie, par la vie et poser les prémisses d'une « éducation de la solidarité, garantie la plus « sûre de la conquête de la Paix ».

« Le reclassement social des éducatrices « maternelles s'impose, de même qu'une « meilleure formation professionnelle. L'édu- « cation des petits est, plus que tout autre, « un art, une œuvre d'amour qui réclame « des éducatrices de choix ».

Les rapporteurs pour la Commission de l'enseignement primaire étaient M^{mes} CRENOS-

THIVET (France) et M. JEUNEHOMME (Belgique). L'étude de l'évolution de l'enseignement primaire aboutit à cette définition « L'enseignement primaire dans tout projet « de réforme démocratique de l'enseignement, devient le premier d'un cycle complet donnant à tous les enfants, sans distinction de race, de sexe, de nationalité, « de condition sociale, — une formation de « base indispensable pour lui permettre « l'accès à d'autres formes de culture ». En ce qui concerne les programmes « ils doivent être exclusivement déterminés par la « nature psychologique de l'enfant ». Les méthodes « doivent avoir pour objet la libération permanente de l'esprit par son « activité propre et la culture méthodique « de toutes les virtualités de l'enfant, affectives, intellectuelles et sociales. Le passage « du 1^{er} au 2^e degré doit être établi par un « processus de discrimination qui permettra de juger l'enfant à la fois sur ses connaissances, ses aptitudes et ses possibilités « de développement ». Et la Commission conclut ses travaux sur une parole de courageux optimisme : « Les instituteurs des pays « libres et démocratiques seront du côté de « la vie et de la renaissance ».

La 2^e Commission avait à étudier le problème de l'École rurale. C'est MM. SÉNÈZE (France) et SHAYER (Pologne) qui furent les rapporteurs de cette importante Commission. L'organisation de ce type d'école, si elle intéresse tous les pays, est un problème vital pour ceux dont l'économie est largement agricole. C'est un problème qui déborde le cadre métropolitain, car beaucoup de colonies sont des pays agricoles et à population de faible densité.

La 3^e Commission subdivisa en deux questions l'étude de l'enseignement du 2^e degré : l'étude primitive, présentée par MM. WEILER et GAL (France) distinguait l'enseignement général et l'enseignement professionnel. M. ELZINGA (Hollande) dirigea les travaux de la Commission. Il dégagera cette constatation que partout « l'Etat cherche à prolonger le « plus possible l'âge de l'obligation scolaire « et à retarder le plus possible l'entrée dans « le métier », c'est-à-dire de démocratiser « l'enseignement secondaire ». « Cette démocratisation va mettre le monde en face de « la nécessité de puiser de nouvelles formes « d'humanisme valables pour l'ensemble « des peuples du 20^e siècle ». Pour le passage du Premier au Deuxième degré, l'orientation continue doit remplacer « les procédés de sélection hâtive et prématurée ». La question de la formation civique et morale a longuement été débattue, ainsi que

celle des « rapports de la conjoncture politique et de la situation de l'éducation « nationale dans un pays donné ».

En ce qui concerne l'enseignement professionnel la Commission indique que « l'unité de l'éducation générale et de « l'éducation professionnelle peut devenir « plus grande sans asservir l'individu au « métier » et la nécessité d'arriver à la conception d'un « humanisme technique ».

La 4^e Commission : Orientation et Sélection, dirigée par MM. PRERON (France) et BAZANY (Tchécoslovaquie) répond à la préoccupation marquée par les éducateurs du Premier et du Deuxième degré de voir substituer aux procédés actuels de sélection, dont le procès n'est plus à faire, un système plus rationnel permettant l'orientation scolaire et professionnelle. La Commission affirme la nécessité de l'orientation scolaire et professionnelle. L'orientation « exige une connaissance approfondie de l'enfant qui « s'obtient par l'observation continue de « l'enfant et l'application de tests psychologiques ». « Seule l'Éducation nouvelle « permet non seulement d'observer les enfants, mais encore de les épanouir pleinement et diversement devant les multiples « aspects de la vie ». « Ainsi par une orientation scolaire et professionnelle appliquée dans le cadre de l'Éducation nouvelle, l'enfant sera préparé à une véritable intégration sociale ».

Et pour achever l'étude de la structure de l'enseignement, la 5^e Commission, avec MM. WALLON (France) et FLETCHER (Grande-Bretagne), étudia la question si grave pour l'avenir de l'éducation, de la formation des maîtres. L'urgente nécessité de reconstituer un personnel d'éducateurs, détruit en masse par les occupants fascistes, a conduit certains pays à réaliser une formation accélérée. La nécessité de scolariser une enfance laissée jusqu'alors dans l'abandon et l'ignorance pose le même problème. Cependant, en période normale, la qualité et l'étendue de la culture générale ne doivent pas être inférieures à la formation technique. Et le rapporteur de conclure : « Nous voulons « qu'ils connaissent non seulement l'élève « mais l'enfant, qu'ils soient des éducateurs « plutôt que des maîtres, qu'ils aient un « contact avec les enfants et aussi avec la « commune, la région, le pays et le monde « entier. — En somme, nous constatons « que dans un Etat démocratique, un maître d'école est tenu à avoir la plus haute « formation générale et professionnelle afin « de pouvoir remplir dûment sa tâche sociale « et culturelle ».

Ce furent des problèmes moins techniques qui furent étudiés la deuxième semaine et c'est pourquoi sans doute les débats s'y poursuivirent avec plus de chaleur, voire même de passion. Les questions étudiées touchaient toutes, en effet, l'aspect social de l'éducation et au delà des méthodes et des procédés on sentait s'affirmer les opinions personnelles, les idéologies, les conceptions philosophiques. Cela fut surtout sensible dans les exposés et discussions des 6^e, 8^e et 9^e Commissions.

La 6^e Commission dont le travail fut organisé par M. COUSINET (France) et Miss THOMAS (Grande-Bretagne), avait à traiter des rapports des parents et des maîtres. Problème souvent délicat puisque parents et maîtres représentent deux autorités, mais participent à une œuvre commune. Le rapport primitif étudiait les moyens pratiques par lesquels s'établissent les relations entre l'École et la famille, fut passablement enrichi d'éléments psychologiques et humains au cours des débats. Le rapport final met l'accent, d'une manière un peu trop marquée peut-être, sur la difficulté de ces relations. Il conclut à « la nécessité d'étendre « la formation des maîtres vers une conception plus profonde des problèmes psychologiques et sociaux de la vie familiale » pour que le maître puisse « accéder « au sentiment de responsabilité vis-à-vis de « la réalité des sentiments humains dans « la société qu'il sert ou qu'il espère reconstruire ».

La 7^e Commission étudia la psychologie de l'enfant avec M. ZAZZO (France) et PIAGET (Suisse) et précisa les conséquences que les pédagogues doivent tirer de la connaissance de la manière dont évolue la pensée enfantine. Elle marque comment la psychologie éclaire d'un jour nouveau la notion même d'intelligence, et, rendant sa valeur et sa dignité à l'intelligence pratique, conduit à une conception moderne des Humanités.

La 8^e Commission traita de la question de l'éducation individuelle et sociale. MM. M.-A. BLOCH (France) et SIRVAG (Norvège) présentèrent les rapports. Au cours des débats, des points de vue assez divergents eurent l'occasion de s'affirmer sur l'opposition de l'individu par rapport au groupe — mais dès que l'on abandonna les discussions académiques classiques pour s'en tenir à des constatations positives et à un examen objectif des faits, on put se mettre d'accord, car l'éducation nouvelle supprime cette question de prééminence qui, à notre stade d'évolution n'est plus qu'un pseudo-problème. C'est donc sur les moyens propres à assurer le développe-

ment de l'individu au sein du groupe que porta ensuite l'essentiel de la discussion. Elle aboutit en conclusion à affirmer que « La libération de la personne et son intégration dans la société sont ou doivent « devenir deux processus qui vont de pair « et se définissent progressivement et solidairement. L'école nouvelle... met l'enfant en mesure de résoudre concrètement, « par le libre déploiement d'une activité mise « au service de la communauté, le conflit « théorique entre l'individuel et le social ».

C'est d'un problème connexe mais différemment situé dans le temps et vu sous un autre angle, qu'a discuté la 9^e Commission, étudiant la formation humaine de l'adolescent et de l'adulte. Les rapporteurs étaient MM. LABORDE et VIDALENC (France) et OTTAWAY (Grande-Bretagne). L'intérêt pour l'éducation des masses, qui se manifeste dans tous les pays, est « inspiré par un grand mouvement libérateur qui tend vers le développement du self government et de la vraie « démocratie ». L'étude des buts, des caractères, des méthodes de cette éducation qui se situe après l'école met en évidence cette vérité qu'avec les adolescents et les adultes, plus encore peut-être qu'avec les enfants, toutes les activités, pour être éducatives, doivent être volontaires. S'exerçant dans un milieu qui ne doit être ni l'école, ni l'atelier « tout essai d'éducation post-scolaire ne « doit pas négliger la récréation et la joie ». Les méthodes d'éducation nouvelle sont peut-être seules capables de « développer un « esprit libre et critique, en même temps « que de créer un sens de la responsabilité. « Et ce sont là les bases d'une opinion publique vraiment consciente et d'un esprit « civique pratique ».

La 10^e Commission étudia l'un des problèmes les plus angoissants posés par l'après-guerre : celui de l'enfant victime de la guerre. La question fut rapportée par M. ROGER (France) M^{me} KORMANOVA (Pologne) et MATICH (Yougoslavie). Nombreux furent les rapports et les interventions. Sans aucune recherche de littérature, le simple exposé des conséquences de la guerre pour des millions d'enfants dans les seuls pays d'Europe, constitue le plus terrible réquisitoire qui puisse être dressé contre les adultes, responsables d'un régime économique et social qui, loin de vouloir empêcher le recours à la violence, est toujours prêt à le provoquer. La Commission s'est attachée à déterminer comment pourrait s'effectuer « la réparation du « mal physique et moral causé aux enfants « et aux jeunes ». Initiative privée des personnes et des groupements, action des pays

éparqués par la guerre, organisations internationales, tous les efforts entrepris dans tous les domaines furent mentionnés. Mais « le mal est si grand que seulement l'action « d'Etat, l'action centralisée internationale en « collaboration avec les organisations pro- « gressistes pourrait donner quelques résul- « tats positifs. L'initiative privée peut tou- « cher seulement des centaines ou des mil- « liers d'enfants, tandis qu'à présent il s'agit « de millions. Devant l'humanité civilisée, il « y a un problème énorme de l'enfance vic- « time de la guerre, ainsi que de la rééduca- « tion de millions d'enfants et de jeunes dans « l'amour de la paix, de la démocratie et de « la solidarité internationale ».

Cette solidarité internationale peut devenir, dans chaque conscience, une vivante réalité si nous parvenons à organiser humainement les rapports internationaux. C'est à cette étude que s'est attachée la 11^e Commission, dont les travaux furent rapportés par M^{me} ROUBAKINE (France) et M. RAWSON (Grande-Bretagne). Lorsque mention eut été faite des diverses organisations internationales, de leur rôle et de leurs faiblesses, c'est sur le plan de l'éducation que fut porté le débat. On insista sur l'importance de la vie en commun pour les enfants et pour les jeunes et sur l'orientation des adultes, qui par l'éducation agissent puissamment sur la génération montante. Mais cette éducation internationale par connaissance mutuelle ne peut avoir d'efficacité que si les relations internationales sont « fondées sur des bases solides de coopération économique, politique et sociale ». L'U.N.E.S.C.O., et en particulier sa section d'éducation, peut agir utilement sur les esprits et les institutions.

Une séance plénière de discussion générale permit à chacun d'exprimer des idées et de poser des questions qui, pour n'entrer pas exactement dans le cadre du travail des Commissions, méritaient néanmoins de retenir l'attention. C'est ainsi que furent évoqués des problèmes tels que : Possibilités et limites de l'Éducation nouvelle. — Liaison entre les mouvements populaires et l'École. — Les problèmes pédagogiques coloniaux. Notre Président, le Professeur LANGEVIN, prit la parole sur le problème si actuel des rapports de la culture et des humanités : « La vraie culture générale est « celle qui fait l'homme ouvert à tout ce « qui n'est pas lui-même, à tout ce qui « dépasse le cercle étroit de sa spécialité. Ce « à quoi nous aspirons, sous le nom de cul- « ture vivante et humaine, c'est la con- « science des liens réciproques entre les « diverses activités passées et présentes pour « préparer l'avenir, de la parenté des esprits

« et de la fraternité des œuvres ; c'est ce qui « donne un sens aussi large que la société « elle-même, au moindre des efforts, une « portée humaine à la plus humble des acti- « vités... Cette vertu d'humanité ne devrait- « elle pas être le produit naturel et principal « des « humanités » si elles veulent mériter « leur nom ? ».

L'Exposition.

Si le temps trop limité ne permit pas d'étudier à fond les méthodes et les techniques, une exposition qui occupait tout le vaste péristyle du Grand Amphithéâtre, offrit aux praticiens une documentation précise, l'occasion de s'enrichir des expériences faites par d'autres, de soumettre à l'examen critique les méthodes et procédés en usage, sinon dans leurs principes, mais dans leur résultats. Il n'est pas possible ici d'analyser en détail les multiples intérêts des travaux présentés. Un résumé de l'organisation générale de l'exposition donnera une idée suffisante de son ensemble, en attendant qu'un compte-rendu plus complet puisse être fourni. Une place avait été donnée aux travaux d'avant-guerre, évoquant de belles réalisations, comme l'école de Bellevue, qui furent anéanties par l'occupation nazie, ou d'autres, comme celle de Ferrière, qui furent sauvées par leur situation en territoire neutre. Puis l'exposition marqua comment l'éducation nouvelle, progressivement introduite à l'école maternelle depuis l'action si libérale et humaine de M^{me} KERGMARD, a gagné peu à peu l'école primaire et les cours complémentaires, qui sont une des branches de l'enseignement du second degré. L'étude du milieu, l'exercice individuel de l'activité, l'expression manuelle et artistique, les travaux coopératifs qui permettent d'orienter la pédagogie primaire vers des réalisations plus complètes d'éducation nouvelle sont pratiqués maintenant dans les classes du Deuxième degré avec un indiscutable succès, comme l'a montré la riche exposition des Sixièmes nouvelles. La manière dont l'enfant réagit aux événements de guerre fut rendu sensible par une très ample collection de dessins, présentée par la Belgique. Les efforts des éducateurs pour remédier, dans la mesure du possible, aux misères physiques et morales de l'enfance par l'emploi intégral des méthodes d'éducation nouvelle, furent résumés par une documentation fournie par les maisons d'enfants de Vence et de Sèvres. Des indications sur la préparation des maîtres en vue des tâches nouvelles qui les attendent furent données par : les Centres d'Entraînement aux méthodes actives pour

les moniteurs, le Collège Sévigné, pour la pédagogie maternelle et l'École Normale d'Institutrices de la Seine, pour l'étude psychologique par l'observation et la mesure. Une exposition de psychotechnique montra quelle aide efficace le psychologue peut apporter à l'éducateur. Inaugurée par M. le Ministre de l'Éducation nationale, l'exposition connut un vif succès et reçut des visiteurs nombreux et attentifs jusqu'au dernier jour du Congrès.

Quelques autres manifestations.

L'intérêt d'une réunion internationale ne saurait se résumer en l'étude d'une question, si importante qu'elle soit. Les heures de travail en commun ont indiscutablement leur charme et leur valeur, mais un Congrès est une occasion qu'il ne faut pas laisser perdre de se mieux connaître, de savoir quels problèmes se posent à d'autres hommes, en des conjonctures géographiques, historiques, économiques, politiques, sociales différentes des nôtres, d'apprendre comment ils y font face, quelles sont leurs opinions et leurs sentiments vis-à-vis de nos propres problèmes matériels et moraux.

Occasion unique de donner une vivante réalité à cette « vertu d'humanité » qui consiste à comprendre autrui, savoir sortir de soi et de son égoïsme pour se mettre au point de vue des autres, saisir leurs besoins, leurs raisons d'agir, leurs façons de voir, les tolérer et les aider, collaborer à leur tâche comme à une tâche commune » (P. LANGEVIN). C'est pourquoi, en dehors des séances de travail, du temps fut réservé à cette information mutuelle, soit sur les problèmes techniques et quotidiens de l'éducation (écoles Decroly, Freinet), soit par des exposés d'ensemble sur la situation de l'éducation dans un pays donné (France, Luxembourg, Grèce, Yougoslavie, Suisse, etc.) ou quelque grande question d'un intérêt mondial, comme « l'éducation pour la vie internationale », exposé par M. LAUWERYS.

Parmi les moyens susceptibles de nous permettre une meilleure connaissance, l'art est sans conteste l'un des plus immédiats, des plus complets. La joie de quelques belles réalisations artistiques vient éclairer l'austérité des journées de travail et créer les communions affectives propices à une plus parfaite compréhension mutuelle. La Russie nous offrit sa musique, son art cinématographique et la parole d'un de ses grands écrivains : Ilya EHRENBURG. L'Espagne républicaine fit entendre la voix de BALLESTER

GOZALVO, de M^{me} CAMPS et du compositeur BACARISSE ; la cantatrice AMPARITO PERIUS et le pianiste Roger MACHADO nous préparèrent à apprécier pleinement l'intelligence passionnée de la danseuse NANA DE HERRERA. Les Comédiens normaux de Bruxelles apportèrent la fraîcheur et l'entrain de leur jeunesse gaieté, cependant que la France présentait quelques-uns de ses meilleurs artistes, avec le réputé quatuor BARBILLON, la virtuosité du pianiste Serge PETITGRAND, si extraordinairement sensible et expressif et des chants et danses de nos provinces, symbolisant, dit le Président, « l'unité française dans sa diversité ». Et du temps resta libre encore pour permettre les relations sociales, les visites, les excursions, les spectacles.

Séance de clôture.

Toutes ces activités communes avaient créé une atmosphère exceptionnellement cordiale. De telle sorte que la séance de clôture se déroula dans la confiance mutuelle et une gaieté sérieuse où le regret de se séparer s'atténuait de l'espoir et de la volonté de se retrouver. Le Président, Paul LANGEVIN, nous invita, « avant de nous séparer à prendre une dernière fois conscience de l'esprit dans lequel se sont déroulés les travaux de ce Congrès et des idées principales les qui s'y sont fait jour » et il passa la parole à la Secrétaire Générale du Congrès, qui ne présenta pas un « rapport final », qui doit être un travail solidement documenté, mais présenta quelques réflexions sur l'organisation même du Congrès, sur les idées qui y furent exposées, et celles aussi qui demeurèrent sous-entendues. « Il est un point de vue qui était, je pense, implicite dans tous les débats, mais que je vous demande la permission de préciser, de mettre en pleine lumière parce qu'il est le principe premier de l'éducation nouvelle. On a beaucoup parlé des droits des parents et des maîtres, de l'État et de la famille dans la formation de l'intelligence et de la conscience de l'enfant, dans le choix de ses convictions et de sa ligne de vie. Il n'est pas mauvais, je pense, à la fin de ces discussions, de parler des droits de l'enfant. Ce qui a fait la force de l'éducation fasciste ou hitlérienne, c'est ce crime contre l'humanité qui consiste à ne pas reconnaître au faible le droit de se développer selon sa propre nature et jusqu'à sa limite, qui substitue à la satisfaction des besoins de l'enfant pour lui permettre le développement et l'affirmation de sa personnalité originale, la recherche

« d'un « type » humain, conçu par l'adulte,
 « réputé parfait et sur lequel l'enfant doit
 « se modeler. Je ne voudrais en rien heur-
 « ter vos sentiments, mais n'est-ce pas, au
 « degré près, la même attitude autoritaire
 « qui pousse les maîtres et plus encore les
 « parents, à décider pour l'enfant et avant
 « qu'il en puisse juger, de ce que doit être
 « son orientation aussi bien professionnelle,
 « que morale, philosophique, métaphysique
 « ou politique ? N'est-ce pas quelque peu
 « abuser de la faiblesse de l'enfant et mé-
 « connaître ses droits de choisir pour
 « lui, avant qu'il soit apte à penser ? Je
 « crois qu'il serait utile de faire une étude
 « objective et raisonnée des droits de l'en-
 « fant, de préciser ce que l'éducateur doit
 « faire et plus encore ce dont il doit s'ab-
 « tenir, pour faire de lui un homme libre
 « de sa pensée, libre de son action ». La
 Secrétaire générale termine en caractérisant
 l'atmosphère du Congrès : atmosphère non
 pas unanime, mais faite de libéralisme et
 de simplicité, de sincérité et de désintéresse-
 ment. « Nous avons réalisé une véritable
 « communauté internationale, libérale et
 « démocratique, préfiguration de celle qui
 « doit exister demain sur le plan politique.
 « C'est, du moins, notre meilleur et notre,
 « plus cher espoir ».

Le Président remercie ensuite tous ceux
 et celles dont le dévouement a permis l'or-
 ganisation de ce Congrès malgré les diffi-
 cultés actuelles.

La situation à l'étranger

L'instruction publique en U. R. S. S.

Tous ceux qui s'intéressent aux questions
 pédagogiques savent dans quel état d'aban-
 don se trouvait, avant la révolution, le
 peuple russe au point de vue culturel.

Le pourcentage des illettrés, dans certaines
 contrées, atteignait jusqu'à 98 % de la popu-
 lation. Au lendemain de la révolution, sur
 l'initiative de Lénine, le Conseil des Commis-
 saires du Peuple publia, le 26 décembre
 1919, un décret sur la liquidation de l'anal-
 phabétisme.

Une véritable croisade fut alors entreprise,
 croisade qui avait pour but la propagation
 des premiers rudiments de culture non seu-
 lement en R.S.F.S.R. mais encore dans
 toutes les républiques fédérées, au Tadjikis-
 tan comme en Turkménie, en Kazakstan

Puis M. ELZINGA, de la délégation hollan-
 daise, exprima la satisfaction et les remer-
 ciements de nos hôtes étrangers / M^{lle} ROTTEN
 dit le souci que nous devons avoir de la sau-
 vegarde morale de l'enfance ; M. CAMPTON,
 remplaçant M. LAUVERYS, empêché, parlant
 au nom du Comité international, dit sa joie
 et le renouveau d'enthousiasme et de foi
 qu'il emporte de son séjour à Paris.

Et la soirée se termina de la manière la
 plus joyeuse et la plus cordiale.

L'extraordinaire richesse d'idées et d'im-
 pressions que chacun emporte de cette quin-
 zaine vouée au travail pédagogique et à l'es-
 prit international suscite un grand nombre
 de remarques et de réflexions. Leur expres-
 sion viendra en son temps. Une riche docu-
 mentation aussi a été recueillie dont la publi-
 cation se fera d'abord par un numéro spé-
 cial de notre Revue, consacré entièrement
 au Congrès, puis par une édition plus com-
 plète conçue sur un autre plan. Pour moi,
 qui me trouvais au point de convergence de
 toutes les difficultés, je ne garde de cette
 quinzaine enthousiaste et ardente que de
 bons et heureux souvenirs, l'impression qu'il
 n'est pas de problèmes que la raison et la
 bonne foi ne puissent résoudre et qu'un
 réseau d'amitiés solides, unissant hommes
 et femmes de bonne volonté serait le gage
 de la paix dans le monde.

F. SECLER-RIOU.

comme en Kirghizie. Cette croisade fut
 tentée à une époque où la famine était mena-
 çante, à une époque où les armées étran-
 gères envahissaient le sol de l'U.R.S.S. pour
 étouffer la révolution soviétique. Malgré des
 difficultés inouïes, elle triompha.

De 1920 à 1940, environ 50 millions
 d'adultes illettrés apprirent ainsi à lire et à
 écrire.

Parallèlement, le gouvernement soviétique
 s'occupa de l'éducation des jeunes. Tâche
 également immense car non seulement le
 personnel enseignant faisait défaut, mais
 aussi les locaux et le matériel scolaires. Tout
 était à créer, à organiser et ceci sur une
 échelle gigantesque.

Après une dizaine d'années d'efforts, Sta-

line put dire au 5^e Congrès du Parti Communiste de l'U.R.S.S., en 1930 : « Le principal est de passer à l'instruction primaire obligatoire. Je dis principal, car ce passage marquerait un pas décisif dans l'œuvre de la révolution culturelle. Et certes, il est grand temps de passer ce mur, car nous avons actuellement tout ce qui est nécessaire pour organiser l'instruction primaire obligatoire dans la majorité écrasante des districts de l'U.R.S.S. ».

Le 14 août 1930, une ordonnance du Comité Central exécutif et du Conseil des Commissaires du Peuple de l'U.R.S.S. fut promulguée. Elle rendait l'instruction générale obligatoire dans toute l'Union soviétique.



Il serait intéressant de suivre l'évolution de la pédagogie soviétique qui a pour trait distinctif de s'adapter continuellement aux besoins nouveaux. D'où expériences, modifications et créations incessantes. Si la documentation dont nous disposons est insuffisante pour nous permettre d'étudier le problème sous cet aspect particulier, elle nous donne la possibilité de dégager les caractéristiques de l'enseignement en U.R.S.S. qui sont les suivantes :

1° LAÏCITÉ. — L'Etat considère que l'enseignement donné à l'école doit être purement laïque. Les familles ont le droit de faire enseigner, en dehors de l'école, à leurs enfants, la religion qu'elles désirent (ce droit est garanti par un article spécial de la Constitution). L'indépendance de l'école vis-à-vis des cultes est absolue.

2° ECOLE UNIQUE. — Aucun privilège n'existe en U.R.S.S. pour les élèves quelle que soit la position sociale de leurs parents. Tous les enfants reçoivent une instruction de base identique. L'école est véritablement unique non seulement en R.S.F.S.R. mais encore dans toutes les régions de l'Union soviétique, « sans aucune exception ni différence nationale quant au type ou à l'importance de l'enseignement » (1).

3° DÉVELOPPEMENT DES CULTURES NATIONALES. — Les enfants de tous les peuples de l'U.R.S.S. sont instruits dans leur langue maternelle. Ils apprennent également le russe à partir de la deuxième année scolaire à raison de 2 heures par semaine au début et de 4 heures par semaine dans les classes suivantes.

Ici se manifeste nettement l'opposition de la politique de l'U.R.S.S. avec celle des autres pays. « Dans toutes les nations, l'effort de la majorité a toujours été de dominer la minorité en particulier pour la suppression, par la persécution, de la langue où cette minorité pouvait conserver quelque chose de la conscience nationale. Le gouvernement soviétique ne s'est pas contenté d'entretenir les cultures nationales, il s'est efforcé de les développer, de faire en sorte que toutes les langues parlées pussent être écrites ; que toutes ces langues pussent ainsi devenir des langues de culture. Si nous obligeons un peuple à garder dans l'intimité du foyer une langue qui est distincte de la langue officielle, nous opposons une barrière absolue à toutes les idées qui peuvent exister et qui peuvent circuler par le moyen de la langue officielle. Si, au contraire, nous favorisons, dans chaque population, les possibilités qu'elle a de s'exprimer dans ses formes les plus traditionnelles, la langue qu'elle parle spontanément s'imprègne des idées ambiantes et devient le véhicule de ce qui est l'idéal commun de la nation : c'est ce qui est arrivé en U.R.S.S. » (2).

4° EGALITÉ ABSOLUE DES DEUX SEXES DEVANT L'INSTRUCTION COMME DANS TOUS LES DOMAINES DE LA VIE PUBLIQUE.

5° CONTINUITÉ DE TOUS LES CHAÎNONS DU SYSTÈME DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Pas d'écoles impasses qui excluent le passage de leurs élèves dans une autre école d'un type plus élevé.

6° ACCESSIBILITÉ DE L'ÉCOLE A TOUS LES DEGRÉS ET POUR TOUS.

Comme on peut s'en rendre compte la question fondamentale de toute réforme de l'enseignement, à savoir sa démocratisation, se trouve réalisée en U.R.S.S. Un enseignement de base identique est donné à tous les élèves, ainsi les chances de réussite sont égales pour tous. Aucune barrière ne se dresse au cours des études pour empêcher l'élève d'opter pour un autre genre d'enseignement s'il le désire ; toutes les possibilités sont offertes à tous pour la poursuite ou le parachèvement des études.



Le système de l'éducation soviétique comprend :

1° Les institutions dont peuvent bénéficier les enfants jusqu'à l'âge de 3 ans (mai-

(1) L'Instruction publique en U.R.S.S., par le Professeur Eugène Médinsky.

(2) Professeur Wallon : Conférence faite à la Maison de la Chimie.

sons pour la protection de la maternité et de l'enfance, consultations infantiles, crèches).

2° *Les institutions éducatives destinées aux enfants de 3 à 7 ans* (jardins d'enfants et terrains d'enfants). La fréquentation de ces institutions est facultative. Les enfants peuvent y rester toute la journée voire, dans certains cas, la nuit.

La famille est tenue de verser une taxe minime pour chaque enfant. Celles de pensionnés, d'invalides de guerre ainsi que les familles nombreuses en sont dispensées.

3° *L'école primaire* (ou école de quatre ans) a été la première instituée et généralisée dans toute l'Union Soviétique. Elle reçoit les enfants à partir de 7 ans. Malgré la création de l'école de 7 ans, elle continue à exister dans les villages. Parfois, elle ne compte qu'un seul maître et c'est l'école à classe unique que nous connaissons aussi, parfois, elle en compte deux ou quatre. Dans les écoles qui possèdent plusieurs classes, chaque instituteur conduit sa classe de la 1^{re} à la 4^e année. Il enseigne toutes les matières et ne dirige qu'une seule classe, ce qui lui permet de bien connaître ses élèves.

4° *L'école septennale* (ou secondaire incomplète), destinée aux enfants de 7 à 13 ans. La majorité des enfants des campagnes peuvent en bénéficier. Le programme des quatre premières années de l'école septennale est le même que celui de l'école primaire.

Les élèves qui sortent de l'école septennale ont la possibilité, soit d'entrer dans les écoles professionnelles, soit d'entrer dans un technicum, soit de continuer leurs études à l'école secondaire.

L'école septennale et l'école primaire sont gratuites. Toutes deux sont mixtes.

5° *L'école de dix ans* (ou secondaire), pour les enfants de 7 à 16 ans. Les écoles de dix ans existent dans toutes les villes, les chefs-lieux de districts, les cités ouvrières, etc.

La majorité des élèves qui sortent de ces écoles poursuivent, en général, leurs études dans les écoles supérieures.

Le programme des sept premières années de l'école secondaire est identique à celui de l'école septennale. Le pourcentage des filles fréquentant l'école de dix ans était de 37,6 % en 1928. En 1938, il atteignait 51,6 %. Il est presque identique dans les républiques orientales : Turkménie, Ouzbékistan, etc.

Aucune taxe n'est perçue pendant les sept premières années d'études, l'instruction étant obligatoire jusqu'à cette classe. Une participation minime est demandée aux familles (50 roubles par an) pour les enfants au delà

de la classe de 7^e. Des bourses non seulement d'études mais encore d'entretien sont attribuées à des familles méritantes pour permettre aux enfants doués de continuer leurs études.

Il existe des écoles secondaires de filles et de garçons. Le système d'éducation séparée des sexes à l'école secondaire semble indiquer un changement dans l'orientation de la pédagogie soviétique. Pendant 25 ans, l'école soviétique s'est efforcée de résoudre le problème de l'égalité des sexes. L'école mixte a été introduite dans ce but. La femme soviétique est devenue l'égal de l'homme non seulement juridiquement mais en fait. A l'heure actuelle les pédagogues russes trouvent que « l'attention n'a pas été suffisamment attirée sur les différences de processus du développement des garçons et des filles ainsi que sur les particularités caractéristiques des uns et des autres... Les faits semblent prouver, dit le professeur Timofeev, que, dans la vie, les enfants des deux sexes manifestent des tendances et des intérêts différents, ce qui influe sur leur comportement. Notre système d'éducation séparée suppose la prise en considération des particularités des enfants de chaque sexe ». L'école soviétique étant opposée à toute routine, fait actuellement l'expérience de l'éducation séparée des filles et des garçons dans les écoles secondaires. La vie collective extra-scolaire étant très développée en U.R.S.S., garçons et filles ont la possibilité de se retrouver en dehors de l'école dans leurs clubs, dans leurs organisations extrêmement variés. De ce fait, le contact entre filles et garçons continue à s'exercer en dehors du travail scolaire.

6° *Deux types nouveaux d'écoles* ont été créés pendant la guerre (juin 1943). Elles sont destinées aux travailleurs d'entreprises, de kolkhozes et de sovkhozes désireux de poursuivre leurs études secondaires. Elles ne comportent que les classes supérieures et permettent aux jeunes gens de compléter leurs études sans quitter la production.

7° *Les établissements d'enseignement supérieur* sont accessibles, après examen, aux élèves qui ont fait leurs études complètes. Il est intéressant de remarquer que ces établissements sont également ouverts aux jeunes gens sortant des technicums ou d'autres établissements professionnels à la condition qu'ils aient travaillé pendant trois ans en qualité de spécialistes de qualification moyenne.

La durée des études dans ces établissements varie entre 4 et 5 ans.

En 1939 il y avait en U.R.S.S. plus d'éta-

blissements supérieurs que dans les 22 Etats étrangers de l'Europe occidentale pris ensemble.

Le système de l'enseignement soviétique comprend encore les cadres d'aspirants auprès des établissements d'enseignement supérieur et des instituts de recherches scientifiques. Seuls peuvent en faire partie, après examen, les candidats des deux sexes ayant terminé leurs études supérieures avec mention « excellent » et qui ont montré leur aptitude au travail scientifique. Les aspirants travaillent dans ces établissements pendant 3 ans. Ils se préparent soit au professorat dans l'enseignement supérieur, soit à une carrière scientifique.

8° Les établissements d'enseignement professionnels du premier et du second degré se trouvent placés sous l'autorité des Ministères de leur spécialité à l'exception des écoles ferroviaires, des écoles de métiers et d'apprentissage d'usines et de fabriques qui, dès leur fondation, en 1910, ont été subordonnées à l'Administration Principale pour la formation de la main-d'œuvre près le Conseil des Commissaires du Peuple de l'U.R.S.S., organisme créé à la même époque.

Ces écoles sont destinées aux enfants qui ne manifestent pas de goût spécial pour les études et qui veulent faire un apprentissage. Ils doivent, au préalable, avoir reçu au moins l'instruction primaire et être âgés de 14 ans au minimum.

La durée des études dans les écoles de métiers et les écoles ferroviaires est de deux à trois ans. L'instruction générale y est poursuivie à côté de la formation professionnelle.

Les techniciens préparent des spécialistes de qualification moyenne (enseignement professionnel du premier degré).

Les jeunes gens des deux sexes ayant terminé leurs études à l'école septennale sont admis dans les techniciens, dans les écoles pédagogiques de même que dans les écoles d'infirmiers et de sages-femmes.

La durée des études y est de trois ans. A côté des disciplines spéciales correspondant

à la spécialité qu'ils ont choisie, les élèves reçoivent une culture générale.

Les Instituts (écoles supérieures) forment théoriquement et pratiquement des spécialistes hautement qualifiés.

La durée des études y est de quatre à cinq ans.

..

L'étude des différents problèmes pédagogiques se poursuit constamment au sein de l'Académie des Sciences Pédagogiques qui réunit d'éminents pédagogues dans un but scientifique. Elle compte différentes sections :

I. — PÉDAGOGIE. Cette section se subdivise en de nombreuses commissions : Commission d'Histoire de la Pédagogie. — Commission de didactique. — Commission d'éducation physique — d'éducation morale — d'éducation par le travail (travail des enfants dans l'économie rurale comme facteur d'éducation). — Commission esthétique. — Commission du travail extra-scolaire. — Commission du plan et de l'organisation de la culture nationale. — Commission d'éducation préscolaire. — Commission d'éducation familiale. — Commission de culture pédagogique. — Laboratoire pédagogique, etc., etc.

II. — SECTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES FONDAMENTALES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET A L'ÉCOLE MOYENNE qui se subdivise également en : Commission de la méthode des disciplines historico-philologiques. — En Commission de la méthode de la pédagogie et de psychologie, etc., etc.

Toutes ces commissions basent leur travail sur des observations précises, leurs membres étudient, discutent les problèmes pédagogiques fondamentaux, cherchent sans cesse à améliorer le système en vigueur. Toutes les possibilités leur sont données pour leurs recherches dont le Ministre de l'Instruction Publique s'inspire continuellement. Ainsi dans le domaine de l'éducation comme dans les autres domaines, l'U.R.S.S. est en constante évolution.

SUZANNE ROUBAKINE.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

publiera un numéro spécial, daté novembre-décembre 1946, contenant les principaux rapports établis par le Congrès Européen d'Éducation Nouvelle.

Le prix de ce numéro (100 pages) est fixé à 80 francs.

Les abonnés recevront ce numéro sans augmentation du prix de leur abonnement (voir conditions d'abonnement page 22).

Le mouvement psychologique français

Les guerres, dont les influences catastrophiques s'aggravent toujours, ont, en bien faible compensation, une influence accélératrice dans certains domaines de recherche.

La nécessité d'utiliser au mieux les ressources en hommes a conduit dans tous les pays à un développement des méthodes de dépistage des aptitudes, et de connaissance de la personnalité. Aussi la psychologie a-t-elle reçu une forte impulsion, mais naturellement freinée et retardée en France par l'occupation allemande.

Toutefois, particulièrement depuis la libération, de multiples manifestations attestent l'importance du mouvement psychologique français, en dépit du petit nombre d'hommes préparés à y exercer une action.

Une des organisations qui est née avec retardement des préoccupations de la guerre a été le service psychotechnique de l'Armée, avec établissement de tests pour la détermination du niveau intellectuel et des capacités des recrues, en vue d'une sélection des sous-officiers et des officiers, et de la répartition du contingent dans les multiples spécialités de l'Armée moderne. Et, dans les services de Recherche de l'Armée heureusement créés, une section psychologique a été temporairement confiée à A. Fessard, avec la collaboration de Binois, de Rennes, etc.

D'autres organisations, qui devront être coordonnées avec celle de l'Armée de terre, sont en élaboration, assez mouvante, dans les Services de l'Air et de la Marine. Mais c'est plutôt du côté des organisations de paix qu'il y a lieu de se tourner maintenant.

Le développement de l'orientation professionnelle qui avait reçu, avant la guerre, des cadres généraux, restés presque vides, a reçu une impulsion très vive, grâce au Directeur de l'Enseignement technique, M. Le Rolland, et la formation des conseillers d'Orientation, qui exige des connaissances étendues en psychologie scientifique, est apparue comme un des buts de divers Instituts universitaires, récemment créés. Nous citerons l'Institut de Biométrie humaine et d'Orientation professionnelle de l'Université de Marseille dirigé par le Doyen Cornil; l'Institut de Psycho-technique et de Biométrie de l'Université d'Alger, dirigé par le Prof. Malméjac, physiologiste qui a organisé, sur le modèle américain, l'examen psychotechnique des pilotes de l'Armée de l'Air; l'Institut de Psychopédagogie médico-sociale de l'Université de Montpellier (D^r Lafon); l'Ecole pra-

tique de Psychologie et Pédagogie, Institut de l'Université de Lyon (Prof. Bourjade).

La Psychologie se montre en étroits rapports avec les applications pédagogiques. Et la section correspondante de l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, qui a, lui, 25 ans d'existence, reçoit un nombre d'élèves dont l'accroissement ces deux dernières années, est impressionnant, et ne laisse pas de préoccuper le Prof. Wallon et son adjoint M. Zazzo, au point de vue des possibilités pratiques.

La création de nouveaux certificats d'études supérieures va permettre d'acquérir une licence avec des études de psychologie homogène. A la Faculté des Lettres de Strasbourg, sur l'initiative du Prof. Lagache, il a été créé cette année un certificat de psychologie appliquée, et un autre de psychologie physiologique et pathologique. L'an dernier, à la Faculté des Sciences de Paris, avait été créé un Certificat de Psycho-Physiologie. Ce certificat sera admis à la Faculté des Lettres pour l'obtention d'une licence de Psychologie, avec le certificat déjà existant de Psychologie générale, et deux certificats nouveaux, de Psychologie de l'enfant et Pédagogie d'un côté, de Psychologie de la vie sociale de l'autre.

L'ouverture d'un centre psycho-pédagogique au Lycée Claude-Bernard, à Paris, prélude à la généralisation d'une institution de psychologues scolaires, marque bien, d'autre part, l'insertion directe dans l'éducation des techniques psychologiques d'examen.

Les publications ont été longtemps arrêtées, mais le *Journal de Psychologie* repartit et l'*Année Psychologique* va sortir un tome 43-44 qui rattrapera déjà une partie du retard des comptes-rendus de travaux de ces années de guerre.

Des livres importants ont paru, témoignant de l'activité scientifique maintenue des psychologues français (1).

(1) Nous citerons l'important ouvrage de H^{er} Wallon (*Les Origines de la Pensée chez l'Enfant*), et celui de R. Bonnardel (*L'adaptation de l'homme à son métier*), les deux livres de R. Zazzo (*Le devenir de l'Intelligence; Intelligence et quotient d'âge*), la mise au point de M^{lle} Violet-Conil et Canivet (*L'exploration expérimentale de la pensée infantile*), le *Traité de Caractérogénie* de René Le Senne, l'étude à tendances psychanalytiques de M^{lle} Boutonnier (*L'angoisse*), et le fascicule du *Nouveau Traité de Psychologie*, consacré par P. Caridroit à la *Psychophysiologie des glandes endocrines*.

La Société de Psychologie n'a jamais interrompu ses réunions mensuelles.

Enfin l'activité de la Section de Psychologie (présidée par A. Fessard) et de celle de Pédagogie (présidée par H. Wallon) au Congrès de la Victoire de l'Association française pour l'Avancement des Sciences, en octobre 1945, a montré aux Etrangers amis et alliés venus nombreux à Paris à cette occasion, que l'occupation allemande n'avait pas réussi à éteindre les foyers de la psychologie française.

Nous ne pouvons entrer dans le détail des recherches déjà effectuées ou actuellement poursuivies, surtout dans le domaine des applications, mais avec des incidences théoriques, par exemple dans les essais d'analyse factorielle. Elles se développent dans le domaine industriel, en particulier sous l'im-

pulsion de M. Bonnardel ; dans le domaine scolaire, avec M^{lle} Weinberg, M. Faverge et bien d'autres encore ; dans le domaine de l'orientation professionnelle en particulier avec M^{me} Piéron ; dans le domaine de l'hygiène mentale, etc...

Malgré l'obstacle rencontré en France par sa liaison universitaire avec une philosophie que l'agrégation tend à maintenir dans une tradition littéraire excessive, la psychologie échappe progressivement au colonialisme où on a voulu la réduire, elle se développe, dans notre pays aussi, en science indépendante dont la valeur se manifeste par la fécondité de ses applications humaines et sociales, dont celles qui concernent les méthodes éducatives et l'orientation des écoliers ne seront pas les moins importantes.

H. PIÉRON.

Méthodes et Techniques

Le jeu et la culture de l'enfant

L'enfant s'épanouit au jeu car son rythme de vie n'est plus entravé, comprimé, bouleversé par l'adulte. Son activité atteint un ampleur considérable. Toutes les manifestations de sa vie sont infiniment puissantes, variées et traduisent ses impulsions, ses besoins, ses désirs, ses goûts et l'influence exercée par le milieu, par les circonstances de la vie courante sur son comportement.

Pour connaître, comprendre, aimer l'enfant, il est nécessaire de s'introduire dans le royaume des jeux libres, de gagner la confiance du bambin pour ne pas éteindre sa spontanéité, pour ne pas modifier sa manière d'agir, de s'exprimer, puis d'accorder sa sensibilité, sa compréhension à celles du petit afin de réaliser les jeux à travers le tempérament et le caractère du joueur.

J'ai pénétré dans cet univers si attrayant après avoir procuré à mes élèves de vastes espaces pour leurs ébats. Rois chez eux, les joueurs disposent à leur gré de planches, de perches, de briques, de sable, de plantes, de jouets et d'un livre de jeux. Je vais et viens sans intervenir dans ce monde libre et joyeux, en lisant pour faire oublier ma présence, puis j'écoute les cris, les rires, les paroles des enfants, observe les gestes, les attitudes, les expressions des visages pour les noter immédiatement et pour les transcrire ensuite sur un cahier, sur des fiches et sur les carnets

individuels afin d'obtenir, pour chaque élève, une esquisse que les observations quotidiennes enrichiront sans cesse.

Toutes ces notes, recueillies auprès de trente-cinq élèves (1), dans une école rurale, ont été complétées par des questionnaires oraux et écrits posés à cent cinq enfants (2) appartenant à des milieux différents. M^{me} Bergeret, M^{me} Labrette, institutrices, ont participé à l'interrogation des enfants après avoir pris les précautions indispensables pour réduire les causes d'erreur au minimum. Le cadre de cet article ne permet qu'un bref résumé des données provenant des sept cent neuf jeux observés et des réponses aux questions posées.

Origine des jeux. — Tantôt les jeux sont influencés par le milieu extérieur, tantôt ils sont créés par l'enfant. Certains élèves sont, plus qu'eux, sensibles aux variations atmosphériques, à tout ce qui frappe leurs sens et, le vent, l'orage, la pluie, la gelée, les perceptions visuelles de forme, de mouvement, les perceptions auditives de bruit, de son, leur suggèrent l'idée de certains jeux. Par exemple : le petit train lance un cri strident avant d'atteindre le passage à niveau ;

(1) Garçons et filles âgés de 3 ans 6 mois à 14 ans.

(2) Garçons et filles âgés de 5 ans à 14 ans.

immédiatement René, 11 ans, s'écrie : « jouez au train » et ses camarades s'exécutent. Combien de jeux sont inspirés par des paroles entendues ! André, 3 ans 6 mois, chante : « Bal ! Bal ! ». Alice, 10 ans. — « On danse » et le bal s'organise tout de suite. Il arrive fréquemment que la vue d'un objet interrompé brusquement un jeu pour donner naissance à un autre.

Les élèves se divertissent souvent en reproduisant les gestes, les paroles, les actes de leurs parents, de leurs camarades, de leurs maîtres ou les événements survenus à la maison, à l'école, au village. Les moins de sept ans imitent les jeux des grands et cessent de jouer dès qu'ils se rendent compte qu'ils copient mal.

Ces excitants du monde extérieur n'agissent sur l'enfant qu'autant qu'ils s'accordent avec ses besoins du moment. La plupart du temps les petits inventent des jeux, improvisent des chansons ou proposent à leurs camarades leurs jeux préférés ou ceux qu'ils ont choisis dans le livre de jeux.

Comment les joueurs imposent ou proposent leurs jeux. — A peine les enfants ont-ils franchi le seuil de l'école que certains d'entre eux crient ou chantent le jeu dont ils souhaitent ardemment la réalisation. Plusieurs joueurs ont l'habitude de proposer le rôle principal du jeu désiré. Georgette, 9 ans 6 mois, agite un mouchoir et s'écrie : « Qui fait Colin-Maillard ? ». Les élèves accourent vers Georgette qui dirige le jeu. Certains enfants s'attribuent un rôle, le jouent immédiatement et entraînent leurs camarades dans l'action, tandis que d'autres emploient la menace, la contrainte pour imposer leur jeu, mais ils ne réussissent généralement qu'après des tout petits, des faibles et leur succès est de courte durée.

C'est par l'enthousiasme, par la volonté persévérante que Georgette, Michel, 4 ans 6 mois, font agréer leur jeu favoris. Quelques petits font intervenir l'autorité maternelle : Pierre, 6 ans. — « Maman veut que je joue à la ronde ». Plusieurs ont recours à un camarade qui sait se faire obéir. Marcelle, 9 ans 6 mois, propose le jeu qui lui plaît au moment favorable où l'intérêt pour le jeu en cours est épuisé. Ce sont généralement les mêmes enfants qui proposent et dirigent le jeu, mais la plupart du temps ce n'est pas un seul jeu qui est proposé, mais plusieurs par des voix différentes, chacun accepte le jeu de son goût et les enfants se réunissent d'après leurs préférences.

Comment se groupent les joueurs. — Les joueurs éprouvent le besoin de se grouper « pour s'amuser davantage » sauf les en-

fants délicats et maladroits qui s'isolent « pour ne pas être bousculés ». Quelques élèves jouent indifféremment avec les petits ou avec les grands ; plusieurs se joignent aux enfants plus âgés parce qu'ils éprouvent le besoin de se soumettre, d'être protégés, tandis que d'autres recherchent les petits pour satisfaire le besoin d'affirmer leur personnalité, de dominer. « Les petits, je peux en faire ce que je veux » dit Maryse, 7 ans. Tantôt c'est la sympathie, tantôt ce sont les goûts communs qui groupent les joueurs. Marcel, 4 ans ; Joseph, 11 ans ; José, 8 ans ; Georges, 7 ans ; Pierre, 6 ans et Jean, 7 ans, se réunissent souvent pour jouer à leurs jeux de prédilection : la chasse, les chevaux.

Comment les enfants jouent le rôle qu'ils ont choisi ou celui qui leur a été imposé. — Joyeux, parce que le jeu qu'il a proposé a été agréé, l'enfant s'attribue souvent le rôle qui lui plaît pour réaliser complètement son rêve ; il déploie alors beaucoup d'activité, exprime à chaque instant une joie très vive et réussit généralement à maintenir l'intérêt chez ses partenaires.

Les joueurs se passionnent pour les rôles qui s'accordent avec leurs besoins et les reprennent durant plusieurs récréations comme s'ils n'avaient pas été interrompus. Parfois, les enfants intervertissent les rôles comme s'ils éprouvaient le besoin de s'imiter mutuellement : les chevaux deviennent charretiers, les lièvres chasseurs, les loups enfants et réciproquement, mais les joueurs ne se contentent pas de renverser l'ordre des rôles ; ils ont le don de se métamorphoser en un instant et de représenter les personnages les plus divers au cours d'une récréation. Certains enfants prennent plaisir à s'attribuer deux rôles et jouent tantôt avec un groupe, tantôt avec un autre groupe sans que leurs allées et venues suscitent la moindre réflexion chez leurs partenaires. Le rôle est parfois interrompu par le vol d'un papillon, la chute d'une pomme sur le gazon, le passage d'un chien ; mais il est repris aussitôt.

Quelquefois les moins de sept ans s'isolent et regardent jouer leurs camarades ; spectateurs agissants, soit qu'ils imitent les gestes, les cris des joueurs, soit qu'ils expriment bruyamment les sentiments qu'ils éprouvent pour les jeux observés, ils ressentent autant de joie que s'ils étaient acteurs.

Si les rôles librement choisis intéressent généralement les enfants, les rôles imposés plaisent rarement aux joueurs ; les uns les modifient pour les adapter à leurs besoins du moment, les autres changent de jeu et de partenaires pour se soustraire à la contrainte exercée sur eux. Les petits de 3 ans 6 mois

à 7 ans 6 mois jouent souvent, d'une manière passive, le rôle imposé par les grands et concentrent tout leur intérêt sur un autre jeu qu'ils organisent entre eux.

Lorsque les joueurs sont vivement intéressés par leur rôle, le signal de la rentrée en classe ne met fin au jeu qu'en apparence. Cinquante et un élèves, sur cent cinq interrogés, pensent encore à leur jeu après la récréation « je pense au jeu malgré moi, j'ai du mal à chasser, ça dure longtemps », Francine, 14 ans. « En rentrant, j'échafaude des plans pour la prochaine récréation », Michel, 11 ans. « Je pense au jeu surtout quand on n'a pas assez joué », Christiane, 8 ans 6 mois.

L'énergie de l'enfant est captée à des degrés bien divers par le jeu. — L'activité du joueur se développe sur différents plans depuis le moment où il est difficile de savoir si l'enfant joue réellement parce que le pouvoir suggestif de certaines perceptions, de certaines actions, de certaines images, de certains souvenirs, draine toute l'énergie au détriment du jeu qui s'organise difficilement jusqu'à l'instant où le petit incarne son personnage avec tant de fougue qu'il semble insensible à tous les excitants du monde extérieur sans rapport avec son rôle.

Le jeu mobilise toute l'énergie lorsqu'il évolue sur le plan des images, des symboles et que l'imagination créatrice se mêle à toutes les activités déployées, alors les joueurs deviennent de merveilleux magiciens et les mots des enchanteurs qui métamorphosent ou créent les choses ; les enfants vivent dans un monde féérique où tout est possible, où tous les désirs se réalisent.

Tout ce qui peut être cueilli, ramassé, tous les objets qui entourent le joueur, l'ombre projetée, servent de support à ses créations et deviennent des stimulants qui maintiennent l'intérêt, mais au cours des jeux les enfants se séparent des choses métamorphosées et se comportent comme si elles étaient encore présentes, souvent même ils créent les objets sans les incorporer au monde extérieur, il leur suffit d'affirmer l'existence d'une chose, d'un être, d'énumérer un fait et de croire à leur réalité.

Tantôt le personnage incarné fait partie intégrante du joueur : Pierre, 6 ans, se cabre, rue, hennit, broute l'herbe sur le gazon jauni ; tantôt il a une existence séparée et l'enfant parle de sa création comme d'une entité qui existe en dehors de lui et sur laquelle il a tout pouvoir : Denise, 7 ans 6 mois, poursuit son cheval (Marcel, 4 ans). Soudain Marcel cesse de courir et s'écrie : « Madame, je vous arrête votre cheval. » L'existence du personnage incarné est bien

éphémère pour les partenaires, il suffit d'un heurt pour que la fiction s'évanouisse dès que Boule (le cheval), Rip (le chien) jouent mal leur rôle, ils ne sont plus considérés comme des animaux, mais comme des camarades qui troublent le jeu et ils sont interpellés d'un ton sévère par leur véritable prénom.

Activités qui prédominent tour à tour au cours des jeux. — L'enfant exerce les fonctions les plus diverses au cours des jeux et les activités qu'il déploie simultanément prédominent tour à tour et celle qui l'emporte subordonne les autres plus ou moins complètement.

L'activité sensorielle a la prépondérance lorsque le joueur prend plaisir à articuler des sons, à faire vibrer les pétales de fleurs qu'il pose sur ses lèvres, les plumes qu'il plante dans sa table, lorsqu'il palpe les objets, tourne « pour s'étourdir ».

L'activité motrice fait partie intégrante de la plupart des jeux et pour beaucoup d'enfants jouer, c'est : « remuer, sauter, courir ». Aussi les jeux de course et de poursuite occupent-ils la première place (238 jeux de course, de poursuite, sur 709 jeux observés). Les sauts à la corde, à la perche, les sauts avec élan par dessus des briques, une botte de paille, un banc qui développent la force musculaire, la rapidité du mouvement ; les jeux d'adresse : jeux du jongleur, jeu de balle, bilboquet, qui apprennent à l'enfant à coordonner, à assouplir ses mouvements, plaisent beaucoup aux joueurs.

Les émotions jouent un rôle important au cours de certains jeux, soit parce que les enfants copient les états affectifs des personnes qu'ils imitent, soit parce qu'ils éprouvent réellement les émotions qu'ils expriment. Huguette, 9 ans, menace ses enfants débouésants, plisse le front, serre les poings en criant : « Je vais vous mettre au cachot, je suis fâchée », mais elle ajoute aussitôt : « Je suis fâchée exprès, pas pour de vrai. »

Le loup fait le simulacre de manger Ginette, 4 ans ; l'enfant pousse de grands cris et les larmes coulent sur son visage terrifié. Le loup s'éloigne tandis que Raymonde, 10 ans, s'approche de Ginette, l'appelle doucement : « Viens, Ginette, tu serais le loup, tu mangeras les autres. » Consolée, Ginette poursuit les joueurs et rit aux éclats.

La joie qui accompagne la réalisation des désirs, la suppression de toute contrainte, éclaire souvent les visages, exalte l'énergie et les enfants chantent, rient, courent, sautent, gesticulent comme s'ils étaient devenus soudain plus vigoureux, plus légers et plus gracieux.

L'activité esthétique se manifeste chez cer-

tains élèves lorsqu'ils improvisent une comédie, jouent « aux statues vivantes ». Georgette, 9 ans 6 mois; Huguette, 9 ans, Ginette, 4 ans, se préoccupent de donner à leur corps une belle attitude et prennent toujours des poses gracieuses lorsqu'elles jouent « à la posture ». La volonté prédomine au cours des jeux qui exigent la répression de certains réflexes, quel que soit l'âge : Michel, 4 ans 6 mois; Rolande, 4 ans, maintiennent les paupières ouvertes lorsqu'on agite un éventail devant leurs yeux, répriment le rire, malgré les excentricités du « roi du silence », tandis que quelques enfants de neuf ans, dix ans, douze ans, treize ans, échouent.

L'activité volontaire s'exerce tantôt pour imposer, diriger le jeu, pour atteindre le but, pour être le plus fort, le plus adroit, pour gagner la partie, pour « avoir raison de la force des autres », Michel, 11 ans; tantôt pour résister aux ordres reçus, pour se soustraire à la contrainte, alors que les volontés s'affrontent et les conflits surgissent entre les joueurs.

Conflits entre les joueurs. — Les querelles éclatent lorsque le jeu proposé est rejeté, lorsque plusieurs enfants désirent jouer le même rôle. Jocelyne, 8 ans, ne joue pas si « son jeu » n'est pas accepté.

Georgette, 9 ans 6 mois, suscite la révolte chez les élèves les plus dociles parce qu'elle dirige les jeux depuis plusieurs jours sans faire aucune concession. Quelques joueurs cessent de jouer leur rôle parce qu'il est trop difficile, parce qu'il ne répond à aucun de leurs besoins et se disputent avec leurs partenaires.

Le favoritisme soulève des protestations chez ceux qui n'en bénéficient pas. La lutte s'engage souvent pour supprimer le désordre

lorsqu'il trouble le jeu; les partisans de l'ordre réussissent généralement lorsque l'agitation est provoquée par des camarades turbulents, tapageurs ou mécontents et ils échouent presque toujours quand les causes du désordre résident en eux-mêmes soit parce qu'ils organisent mal le jeu, soit parce qu'ils suscitent la confusion dans l'action.

Les heurts surgissent généralement entre les élèves qui donnent des ordres et ceux qui ne veulent pas les exécuter, car la plupart des enfants aiment à commander mais peu savent se faire obéir. « J'aime mieux commander, mes copains ne m'obéissent pas », Denis, 7 ans. Que de leçons à tirer de ces luttes ! Les causes du désaccord entre joueurs sont souvent à l'origine des conflits qui éclatent entre parents et enfants, entre maître et élèves et contiennent « les germes des guerres futures ».

Les jeux libres favorisent le développement intégral de l'enfant parce qu'ils lui permettent d'exprimer spontanément sa sensibilité vibrante, ses sentiments ardents, ses pensées, parce qu'ils lui offrent, à chaque instant, l'occasion d'inventer, de choisir, de décider, d'agir, parce qu'ils suscitent le sentiment de la responsabilité, le besoin de compréhension réciproque, de justice, de solidarité.

C'est parce que le royaume des jeux est à la mesure des besoins, des désirs du bambin que nous pouvons y entendre les plus beaux chants d'allégresse, de confiance dans la vie. Rien ne vaut le jeu libre pour comprendre l'enfant, pour saisir sur le vif ses intérêts, ses goûts, ses dons, tout ce qu'il y a d'original, de créateur en lui afin de trouver une solution heureuse aux problèmes individuels posés à chaque instant par l'éducation.

LECOINTE M.-L. WAGNIER.

Chronique Française

Le stage des Professeurs de travaux manuels éducatifs

Les professeurs de travaux manuels éducatifs des Sixièmes nouvelles viennent de tenir leur stage à Paris, au Musée pédagogique, du 4 au 7 juin 1946. Après un discours ardent de M. Le Rolland, une allocution si compréhensive et si humaine de M. Monod et les exposés de M^{me} Lecomte, MM. Buisson et Beaumont, nourris de la substance des nombreux rapports des stagiaires, la discussion a commencé, vive et ardente, tant les idées et

même les passions pédagogiques animaient les maîtres. Et cela seul est prometteur : disons-le et célébrons pour ceux qui les ignoraient, les efforts financiers et matériels qui ont permis de doter de subventions allant de 40.000 à 350.000 francs et d'un premier équipement, les 300 sections des Sixièmes nouvelles.

Le sujet central qui occupa presque tout le stage fut la vieille opposition entre les tra-

vaux manuels éducatifs, conçus avant tout comme un moyen d'épanouir la personnalité de l'enfant et le souci technique ou professionnel inhérent à toute formation manuelle. C'est là l'antinomie essentielle aux travaux manuels, semblable à toutes les antinomies qui déchirent le cœur des pédagogues avertis.

On avait donné aux maîtres de travaux manuels comme à leurs collègues des autres disciplines le conseil de respecter la spontanéité et la liberté de l'enfant, de faire appel d'abord à l'intérêt de l'élève et pour cela de lui proposer des exercices suffisamment complets, aboutissant à des réalisations telles qu'il pût ressentir à la fois le désir et la joie du travail créateur. Dans ce dessein on avait recommandé même d'employer, si besoin était, des matériaux déjà dégrossis ou préparés pour permettre d'obtenir un ensemble intéressant sans ôter à l'effort demandé.

Et les maîtres — M. Sorin nous l'a dit dans une riche relation de l'expérience de Nantes, faite avec des jeunes filles mises au travail du bois — ont senti les dangers de l'ambition réalisatrice à côté de ses avantages. On fait naître aisément chez l'enfant l'envie de réaliser un joli tampon-buvard. Mais on ne fait pas naître miraculeusement les capacités nécessaires pour cette réalisation ; et il faut quand même apprendre d'abord à planter un clou sans le bossier, dans du bois de peuplier, puis dans du bois de plus en plus dur, puis apprendre à assembler des planches, etc. C'est là l'exigence de la progression technique du travail opposée à la fantaisie de l'envie et de l'intérêt créateurs.

L'antinomie est-elle réellement insurmontable ? Ne peut-on provoquer chez l'enfant de 11 ans le désir de réalisations suffisamment simples pour qu'elles soient à sa portée, mais suffisamment globales pour qu'elles l'intéressent, et, à l'intérieur de ce but et de cet intérêt, faire naître également le désir et le besoin d'acquérir les techniques nécessaires pour parvenir à la réalisation entrevue ? N'est-ce pas le choc de ce désir chez l'enfant avec le sentiment de son impuissance dûment et peut-être même expérimentalement constatée qui décuplera l'envie et les capacités d'attention et d'effort de l'élève, pourvu qu'on ne mette pas trop haut le but visé et qu'on soutienne l'ambition dans sa course ?

Je vois pour ma part les travaux manuels comme un double mouvement allant sans cesse du but aux moyens et des moyens aux buts. Donner d'abord à l'enfant une ambition, le désir d'une réalisation d'objet simple à sa portée, et c'est là l'intérêt primordial ; lui faire sentir ensuite les manques de son

savoir-faire et la nécessité d'acquérir une technique pour y parvenir, et c'est là l'intérêt médiat des psychologues à exploiter à fond pour donner occasion d'enseigner avec toute la rigueur et toute la lenteur nécessaires les techniques indispensables. Et enfin, quand l'élève les possède parfaitement, le faire réaliser, puis partir de cette base acquise vers des réalisations plus difficiles. Ainsi de proche en proche on conduira l'enfant où l'on voudra sans courir le risque de l'ennuyer par les exercices d'une progression monotone où chaque travail ne comporte pas d'autre fin que lui-même.

Il ne s'agit pas ici de négliger le souci professionnel du travail bien fait ou de laisser prendre de mauvaises habitudes. Qu'on ne se satisfasse jamais de gestes défectueux, qu'on proscrive le bricolage, cela est assurément indispensable. Mais il faut bien voir qu'à cet âge si tendre il ne saurait s'agir non plus de métier ou de profession proprement dite. Il faut seulement utiliser ce moyen d'expression si apte à l'enfance que sont les travaux manuels et ces tendances constructives pour épanouir la personnalité de l'enfant et en même temps lui faire contracter quelques-unes des habitudes essentielles que ne donnent pas aussi bien à cet âge les disciplines purement intellectuelles : rigueur de la facture, calcul des effets, invention des objets, observation minutieuse, réflexion avant d'agir, concentration des facultés mises en jeu, goût du travail fini, jugement des résultats, toutes vertus ou habitudes qui par la voie du transfert ne manqueront pas d'influencer heureusement l'ensemble de l'activité scolaire. Ce but ne s'oppose pas — au contraire — à l'exigence technique pure. Et c'est pourquoi le mot d'ordre des travaux manuels éducatifs pourrait être : « Ni métier proprement dit, ni bricolage. »

Ainsi l'exposition qui accompagnait le stage a pu montrer, à côté d'objets prétentieux et difficiles ou même laids, des objets simples et parfaitement réussis du point de vue de la réalisation pratique comme du point de vue esthétique. Car il faudrait concilier de même l'opposition du souci pratique et du souci de la beauté. M. Beaumont a rappelé la formule socratique selon laquelle l'utile est beau. La visite à l'École d'arts appliqués de la rue Dupetit-Thouars a montré mieux que tout discours la possibilité de cette conciliation. A cet égard encore l'expérience de Bourges, dans un autre sens, révélait ce qui peut être tiré du point de vue artistique des différentes matières plastiques ou de l'impression.

Il convient sans doute pour cet âge et pour les buts définis de ne pas s'en tenir aux tra-

ditionnels « bois et fer ». Le modelage peut être dangereux par sa facilité, le travail de la pâte à papier, celui du papier et du carton, le lino et l'impression (sinon la reliure qui ne peut guère venir avant 13 ans si l'on veut obtenir une certaine perfection), la réalisation d'objets simples en bois, le travail de métaux en feuilles avec des outils élémentaires offrent un champ très vaste pour les filles comme pour les garçons. La vive discussion qui opposa les tenants des travaux féminins de la tradition (travaux ménagers, couture, qui n'ont d'ailleurs rien à craindre des novations et qui peuvent même avoir une valeur formatrice pour les garçons aussi) et les novateurs, était, à mon sens, déplacée comme se situant à un point de vue strictement professionnel.

C'est le point de vue éducatif encore qui a poussé les maîtres à coordonner étroitement les travaux manuels avec l'ensemble des autres disciplines. Et sur ce point aussi il faut définir exactement la voie juste. Il va de soi que le professeur de travaux manuels reste celui qui décide dans le choix des travaux à exécuter en relation avec les autres enseignements. Car lui seul peut savoir si tel travail est trop difficile ou opportun. Il n'en reste pas moins que la liaison avec le dessin naturellement (qui peut être selon le cas exécuté ou simplement commenté) mais aussi avec les sciences naturelles (exécution de plantes, animaux, etc.), l'histoire, la géographie (maquettes, plans en reliefs) a été assurée dans bien des cas pour le plus grand bien de toutes les disciplines.

Il est un point où la collaboration des maîtres devrait être étroite : c'est celui de l'observation psychologique des élèves. Si le professeur de travaux manuels observe non seulement les aptitudes manuelles des enfants, mais aussi leurs traits de caractère, la direction générale de leurs intérêts indis-

pensable à connaître pour orienter l'enfant, il contribuera grandement à la tâche commune. On l'a fait à Saint-Etienne où l'on a vu les autres professeurs assister aux travaux d'atelier. Du même coup il conquerra définitivement sa place dans le concert des activités éducatrices et dans la formation générale de l'enfant.

Car c'est dans la mesure où les maîtres révéleront autour d'eux les vertus des travaux manuels et leur valeur morale, leur capacité de donner le goût et l'habitude du travail fini aux résultats facilement et nettement contrôlables qu'ils feront sentir leur influence sur l'ensemble de la personnalité enfantine. J'ajouterais pour ma part, plus qu'on ne l'a fait au stage, leur valeur sociale, difficile peut-être à organiser, mais si féconde sous la forme du travail d'équipe, si indispensable aussi pour préparer à la vie le travailleur et le citoyen du monde moderne. Il suffit, pour s'en rendre compte, de sentir la différence qu'il y a entre un travail méthodique, mais exécuté par l'individu isolément et le même travail réparti en tâches distinctes mais poursuivies d'un commun effort. Encore faut-il qu'il s'y prête.

Il reste assurément bien des tâches et bien des mises au point à faire dans les méthodes, et de ce point de vue, il est heureux que puissent se poursuivre des expériences différentes. M. Campa l'a dit tout en mettant en garde contre certaines déviations. Ce qu'on peut dire, c'est que dès maintenant la place des travaux manuels dans la vieille notion traditionnelle de la culture est conquise. L'adhésion spontanée des enfants et des familles, le désir à peu près unanime des élèves des options latines, de continuer à en bénéficier, prouvent que l'œuvre commencée est en bonne voie.

Roger GAL.

Congrès des Groupes d'éducation nouvelle du Sud-Ouest

Pendant trois jours, le 11, 12 et 13 juillet 1946, environ 300 éducateurs, originaires de toutes les catégories d'enseignement, instituteurs et institutrices, maîtres du second degré et du technique, chefs d'établissements, inspecteurs primaires, se sont réunis à Bordeaux pour mettre en commun leurs expériences et leurs désirs de rénovation pédagogique. Sous l'impulsion de M. Fabre, avec l'appui de M. le Recteur de Bordeaux,

la participation de MM. les Inspecteurs généraux Bataillon et Le Lay, de M. l'Inspecteur d'Académie de la Gironde, les Congressistes ont accompli un excellent travail du point de vue théorique et pratique. C'était l'aboutissement et le couronnement de la lente et sûre action menée depuis des années par notre représentant dans l'Aquitaine, M. l'Inspecteur Fabre, et c'est la promesse de réalisations encore plus vastes.

A côté des séances plénières ouvertes au grand public, des sections de travail ont étudié par âges et par stades d'évolution de l'enfant, les trois grands problèmes de l'Éducation nouvelle : l'observation et l'étude du milieu naturel et humain, l'individualisation de l'enseignement et l'expression libre, le travail d'équipe et la formation sociale aboutissant à la classe autonome. Mais je dois dire que jamais je n'ai trouvé autant de justesse dans les vues ni de précision dans les conseils pratiques. Ceux qui louaient les méthodes individuelles en apercevaient les limitations et en prônant le travail d'équipe on marquait les dangers d'un conformisme du groupe ou d'un étouffement de la personnalité. Une telle sûreté dans le jugement permet d'affirmer que l'extension des méthodes nouvelles peut désormais se faire sans risques. Elle tient sans doute au fait que les promoteurs ont suffisamment expérimenté pour dominer les problèmes et embrasser les différents aspects de chacun d'eux. Les discussions et les conseils reposaient sur des réalisations poussées et mûries. Les comptables d'expériences de M^{me} Villenave sur le travail d'équipe et l'étude du milieu, de M. Allard sur la classe autonome, de M. Maysonnave sur l'individualisation de l'enseignement avaient un ton de vérité et d'humanité qui ne trompe pas et montraient clairement

ce que chacun pouvait faire. Et ce mélange de réalisme et de juste idéalisme donnait à ce Congrès une tenue digne des meilleurs congrès nationaux ou même internationaux.

Des sections spéciales ont réuni les maîtres des classes nouvelles du second degré ainsi que des maîtres des Centres d'apprentissage ou des Inspecteurs de technique qui ont déjà abouti à des réalisations importantes dans des domaines où les méthodes nouvelles s'imposent indubitablement. Des exposés sur les techniques Freinet et la formation des maîtres d'E.N. ont heureusement élargi les débats. Enfin une exposition et une documentation riches accompagnaient les débats.

Tout ceci, répétons-le, a été laborieusement acquis par le patient travail d'approche de M. Fabre, qui, parti de quelques solides réalisations, puis étendu de proche en proche, a permis de montrer par l'exemple ce qui pouvait être fait, et aujourd'hui d'en étendre l'application à quantité de classes. Le Congrès de Bordeaux clôturait des années d'efforts et de directions sûres et claires. Ce qui a été possible dans l'Aquitaine, nul doute qu'on ne puisse le réaliser dans toutes les régions de France : voilà l'espérance incontestable qu'ont fait naître ces belles journées.

R. G.

BULLETIN D'ABONNEMENT

à retourner aux Editions Bourrelier et C^{ie}, 55, Rue Saint-Placide, Paris (6^e)

Veillez m'inscrire pour un abonnement à *Pour l'Ere Nouvelle*

10 numéros (octobre 1946 à juillet 1947) France.. 190 fr. } Rayer
 — — — — — Etranger. 230 fr. } la mention inutile

à servir à l'adresse ci-après (*Ecrire très lisiblement en capitales*)

Nom : _____

Adresse complète : _____

Le montant de mon abonnement vous est adressé par :
 Chèque postal : Paris 1598-28 ; Mandat carte ; Chèque bancaire.

Rayer
 la mention inutile

Date _____ 19 _____

Signature :

Glans Pédagogiques

— La Grande-Bretagne a fait pendant la guerre un effort considérable dans le domaine du film culturel. Cet effort ne se ralentit pas. Le Gouvernement met à la disposition des producteurs des subsides élevés moyennant obligation de ne pas procéder à des projections payantes (et de ne pas exporter).

Le Canada ne demeure point en reste. Il a produit 400 films culturels qui sont projetés dans les campagnes sur format de 16 mm., grâce à des installations ambulantes équipées sur 80 camions (la France en a un seul).

L'Office du film canadien vient de présenter avec le plus grand succès à Paris deux de ces films, illustrant chacun une vieille chanson populaire.

— Le Document d'information n° 4 du Centre Culturel et économique de l'Association France-U.R.S.S. traite succinctement (14 pages) de l'enseignement en U.R.S.S. — Le plan scolaire russe prévoit pour 1950 une dépense budgétaire de 106 milliards de roubles, soit 250 % du montant de la dépense de 1940; en 1945, le budget consacré à l'Instruction Publique a représenté les 27 % du budget général.

Cette année l'U.R.S.S. compte 674.000 étudiants et 1.280.000 élèves dans les écoles secondaires.

— La Grande-Bretagne achève la transformation des « War-time nurseries » en crèches et jardins d'enfants. A l'origine, ces établissements furent créés en grand nombre sous le contrôle du Ministère de la Santé et du Ministère de l'Éducation pour faire face aux nouvelles conditions de vie des femmes anglaises. Ainsi se réalise une grande réforme : en plus des quelques écoles privées qui existaient avant-guerre, un vaste réseau d'écoles publiques est ouvert à tous les enfants et leur offre une alimentation saine, une éducation rationnelle, dans une atmosphère libre et heureuse, suivant les idées d'éducation nouvelle. Comme l'écrivait CECILY FRASER en tête d'une brochure de la collection *Britain Advances*, le mot d'ordre est bien : *First-the Infant*.

A. M. et A. W.

A l'occasion de la réunion, à Paris, des Médecins Inspecteurs Régionaux de l'Hygiène scolaire et universitaire, M. le D^r Rochat, Médecin des Ecoles de la ville de Lausanne a fait une conférence sur les réalisations de la médecine scolaire à Lausanne.

Après avoir souligné le caractère cantonal de la législation scolaire et universitaire et rendu hommage à l'organisation de la médecine scolaire dans les cantons de Zürich, de Bâle et de Berne, M. Rochat a décrit celle de la ville de Lausanne : un médecin, dix infirmières, quatre dentistes suffisent pour une population de 7.500 écoliers de l'enseignement primaire âgés de 5 à 15 ans.

La surveillance médicale se fait, comme aux Pays-Bas, à trois reprises : 7^e, 11^e, 15^e années. L'infirmière est en quelque sorte une assistante sociale. La présence des maîtres est admise lorsqu'il s'agit de séances de contrôle destinées à des enfants et celle des parents est alors sollicitée, mais lorsqu'il s'agit d'adolescents, il paraît préférable de laisser seuls en présence le médecin et le sujet. Ce régime n'a provoqué aucune observation (pour 8.000 visites).

Le secours scolaire (secours alimentaire, écoles de plein air, enseignement spécial pour les anormaux physiques et caractériels) donne des résultats encourageants.

En particulier les 95 % des enfants reçoivent de 7 à 15 ans des soins dentaires.

Le dépistage de la tuberculose a des effets très satisfaisants. L'application de la loi fédérale pour la lutte contre la tuberculose, de 1930, a eu pour effet l'abaissement de la mortalité par tuberculose infantile et une modification dans la répartition des malades (diminution des pulmonaires, disparition à peu près complète des osseux, majorité des lymphatiques). Le mal est encore très répandu, mais il évolue vers des formes plus bénignes quand il est ainsi décelé et combattu en temps utile.

A. WEILER.

MÉTHODES ACTIVES (Sommaire du N° 1 — Octobre 1946)

Suggestions : Comment faire les premiers pas, par F. MONY. — Méthodes actives à l'usage des éducateurs, par L. GROSJEAN. — Remontons aux sources : Decroly, par M^{lle} J. NAIN-LEFRANÇOIS. — Psychologie et éducation nouvelle, par R. DURMIL. **Comptes rendus et expériences :** Pour mieux connaître nos élèves : un climat de liberté totale, par S. BIXAN. La guérison d'un paresseux, par M^{lle} MONTEL. — Le document d'histoire à l'école active : aveu et dénombrement de la

châtellenie d'Épernon, par P. MARÉCHAL. — Le dessin, moyen d'expression de l'enfant, par A. MANCILLU. — Tâches individuelles de François, par le GROUPE D'ÉTUDES DE LANGRES. — Initiation aux études géographiques, par L. VEREL. — Le journal de la classe, par M. MALAURMÉ. — La mosaïque papier, par F. COZTEZ. *Choses d'hier :* Histoire de l'art, par l'Inspecteur en tournée. — *Pour votre bibliothèque :* Decroly *Libres discussions.*

POUR L'ÈRE NOUVELLE

A P P E L

Avec le présent numéro, notre Revue entre dans la deuxième année de sa nouvelle série. Cette année s'ouvre sous le signe du récent Congrès européen d'éducation nouvelle qui va certainement déterminer une importante reprise d'activité pour notre mouvement et un resserrement des liens internationaux entre les éducateurs.

Nous publions aujourd'hui un rapide compte-rendu d'ensemble de ce Congrès aux résultats duquel le prochain numéro sera entièrement consacré. On y verra quels liens étroits unissent les idées nouvelles en matière d'éducation et les préoccupations concordantes de tous les pays dans le sens d'une organisation plus juste et plus féconde de leur enseignement officiel.

Jamais, par conséquent, les échanges d'idées auxquels notre Revue s'est consacrée n'auront été plus nécessaires. Partout des expériences vont se développer, des consécérations s'affirmer et partout va s'élever un appel à un nombre toujours croissant de maîtres préparés à leurs tâches nouvelles.

On s'efforcera ici de suivre les initiatives publiques ou privées, d'enregistrer et de confronter leurs résultats. Ces initiatives et ces résultats ne peuvent laisser indifférents les éducateurs soucieux de leurs responsabilités.

Nous devons faire appel à toutes les bonnes volontés à toutes les contributions intellectuelles ou matérielles, pour que soit rendue aussi féconde que possible notre contribution dans la période de réalisations qui s'ouvre à l'éducation nouvelle.

Paul LANGEVIN.

Health education. Board of education, London, His Majesty's Stationery's Office. Brochure publiée en 1939, à l'usage des Professeurs, 118 pages.

Idee dominante précisée dans l'introduction : l'étude de l'hygiène et l'acquisition de saines habitudes doit s'intégrer dans l'ensemble de la vie de l'école. La santé y est présentée comme un idéal à atteindre au même titre que la formation du caractère et l'acquisition de saines règles de vie morale. Nécessité d'une éducation théorique et pratique, avec des méthodes actives.

Chapitre I : Health education et programmes scolaires. Exposition de l'attitude à adopter et des moyens et méthodes à employer. L'hygiène ne doit pas seulement être enseignée dans quelques cours théoriques, comme elle l'a été jusqu'à présent. L'école doit avoir le souci de la santé des enfants et le souci de leur inculquer de saines règles de vie.

Elle doit : a) Placer l'enfant dans les meilleures conditions pour son développement physique et moral ; b) L'aider à acquérir de bonnes habitudes. Lui donner des connaissances et un idéal ; c) Favoriser le bon développement de la santé en donnant sa place à tout ce qui y contribue (éducation physique, jeux, éducation ménagère, biologie, puériculture).

Il ne doit pas y avoir de cloisons étanches entre ces diverses activités qui contribuent toutes au même but. L'histoire et la géographie procurent des exemples.

Chapitre II : La pratique des saines habitudes. Nécessité de mettre la pratique avant la théorie, l'expérience avant l'explication.

Chapitre III : Le corps et l'esprit. Les professeurs trouveront dans ces deux chapitres des matériaux pour l'instruction des plus grandes élèves.

Chapitre IV : Les conditions de la santé physique.

Chapitre V : Biologie et santé.

Chapitre VI : Puériculture. Particulièrement intéressant pour les spécialistes responsables de l'enseignement des sciences et de la puériculture. Nécessité de l'enseignement de la puériculture pour les grandes filles (7 à 14 ans).

Chapitre VII : Hygiène alimentaire. Associer les plus grandes filles au travail de l'économie : problème des achats, provisions, préparation et cuisson des aliments. Enseignement ménager pratique.

Chapitre VIII : Les progrès de l'Hygiène et de la Médecine.

Chapitre IX : Conditions saines d'habitation et de milieu.

Chapitre X : Prophylaxie des maladies contagieuses.

Dr Louis CORMAN.

L'éducation dans la confiance. Paris, Editions Stock, 1944, 233 pages.

Sous la forme d'entretiens vivants, alertes, concrets, illustrés d'exemples, et même d'images pour la reconnaissance des types morphologiques, voici une déjà vieille et essentielle thèse de l'Éducation nouvelle, présentée avec beaucoup de fraîcheur et de vérité.

Le premier de ces entretiens donne son titre à l'ouvrage et en pose le principe : exploiter les forces positives de l'être, développer les éléments créateurs de la personnalité et ne pas nous laisser hanter dans nos conseils et dans nos craintes, dans nos défenses et nos interventions par le mal à éviter, voilà ce qui paye le mieux, si j'ose dire dans l'éducation. Et l'auteur de faire défiler à nos yeux les éducateurs pessimistes, les Peureux, les Rabat-joie, les Juges d'instruction, les Sceptiques, les Ironiques, les Bourreaux, et d'exposer leurs méfaits, pour leur opposer ceux qui savent la force d'action sur l'enfance de ce qu'il appelle « les images de vie positives ».

Le second entretien — le surmenage nerveux chez les enfants. Comment le prévenir — a conduit à découvrir les facteurs nécessaires et les règles qu'il faut suivre dans l'hygiène et l'éducation des enfants lorsqu'on veut leur donner des corps et des âmes en bonne harmonie mutuelle ».

Le troisième — la réaction de mise à l'épave chez l'enfant ou de quelques détails de l'enfant qui sont des réactions de défense — conduit à mieux connaître certaines réactions de l'enfant, et une fois de plus à mieux employer ses forces spontanées.

La méthode morpho-psychologique, exposée dans le quatrième entretien voudrait permettre a) d'apprécier en quelques instants les grandes tendances qui dirigent la personnalité de chaque enfant. « Nous espérons bien que ceux qui accomplissent la tâche si délicate d'éducateurs seront toujours de beaucoup plus de temps.

Enfin le cinquième entretien traite de la question si importante et encore si négligée de l'information sexuelle. Le fait de l'aborder habilement ne contribuera pas peu assurément à donner à l'enfant son équilibre et à créer ces rapports de confiance mutuelle entre adultes et enfants sans lesquels il n'y a pas d'éducation digne de ce nom.

En un mot un livre pour tout le monde, à inscrire à côté de celui de CANFIELD-FISHER, *La Confiance en soi* (chez Flammarion).

Roger GAL.

Annie MATHEU.

NOUVEAUTÉ :

ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL ET TRAVAIL PAR ÉQUIPES

par F. MORY

Collection : **CARNETS DE PÉDAGOGIE PRATIQUE**

L'auteur, ancien Instituteur, Docteur ès-lettres, Inspecteur de l'Enseignement primaire, examine successivement comment on peut, par un enseignement vraiment sur mesure, tenir compte des individualités et développer au maximum les aptitudes personnelles ; puis comment le travail en équipes donne l'habitude de la vie sociale, de la coopération et de l'entraide.

Cet ouvrage sera un guide précieux pour les maîtres, débutants ou non, désireux de mettre en pratique dans leurs classes les méthodes nouvelles qui les rendront tout à fait vivantes, et leur permettront d'unir dans la vie scolaire enseignement et éducation.

Extrait de la table des matières

Première Partie. — L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL.

- I. — **Organisation pratique.**
 - A. — Les tâches.
 - B. — Les fiches de travail.
- II. — **L'emploi pratique des fiches.**
 - A. — Préparation matérielle.
 - B. — La classe au travail.
 - C. — Le contrôle.
 - D. — Examen de quelques questions pratiques.
- III. — **Les diverses disciplines et l'individualisation.**
(Exemples de fiches de travail).

Deuxième Partie. — LE TRAVAIL PAR EQUIPES.

- I. — **Caractères du travail par équipes.**
- II. — **Les travaux par équipes.**
 - A. — Le roman collectif.
 - B. — Activités dramatiques.
 - C. — Travaux collectifs en français.
 - D. — L'histoire.
 - E. — Géographie.
 - F. — Les sciences.
 - G. — Les équipes dans les activités dirigées.



« JE TRAVAILLE SEUL »,

par M^{me} Mory, Institutrice, et F. Mory, Insp. prim.

Tâches individuelles de français destinées aux élèves des cours préparatoire et élémentaire (fiches-questionnaires et séries d'étiquettes servant à l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire et à la connaissance de la langue). Avec un guide à l'usage des maîtres.

Matériel spécialement établi pour les classes à plusieurs cours. Envoi gratuit d'un prospectus avec échantillon, sur demande.

ÉDITIONS BOURRELIER et C^{ie}
55, Rue Saint-Placide — PARIS (6^e)