

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

SOMMAIRE

La Réforme scolaire en Tchécoslovaquie, par A. ARNAUDIES . . .	35
Du rôle de l'art dans l'éducation nouvelle, par M. Z. MÉDORI . . .	38
Les dessins tests, par Pierre BELVÈS	42
Travail d'équipe dans une classe de Fin d'Études, par A. POUPY	44
Les Jeux Dramatiques dans l'Éducation, par Maurice BOURGES . . .	47
Le Jardin d'Enfants en Anglais, par Hélène ROSSANO-EMERIQUE . . .	50
Arithmétique et épreuve de bon sens, par M. DIXOT	51
Peut-on supprimer le classement des élèves ? par J. S.	51
Chronique Française :	
Le Groupe Français d'Éducation nouvelle au travail, par Roger GAL	53
Chronique Étrangère :	
Glanes pédagogiques, par A. WEILER	54

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'Éducation Nouvelle

10 numéros par an

Fondateur : Ad. FERRIERE

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

COMITÉ DE RÉDACTION :

M^{lle} HAMAIDE, Directrice de l'École Nouvelle A. Hamaide, Bruxelles ; M. J. PIAGET, Directeur du Bureau International d'Éducation 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'École Nouvelle de Bellevue
et A. WEILER, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale

Abonnements : France, 5 numéros : 120 francs. — Etranger, 5 numéros : 160 francs français.

Prix du numéro : France : 30 francs. — Etranger : 40 francs français.

Abonnements jumelés aux 5 premiers numéros de *Pour l'Ère Nouvelle* et aux 5 premiers numéros de *Méthodes Actives* : 235 francs.

On s'abonne aux Editions Bourrellier, 55, rue Saint-Placide, Paris (6^e). — C. C. P. Paris 1508-28:

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

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

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

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

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

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Éducation 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} SECRET-RIOU, Inspectrice de l'Enseignement Primaire, et Roger GAL, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale.

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 92, rue de la Victoire, Paris (2^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

La Réforme scolaire en Tchécoslovaquie

Ainsi que tous les pays qui ont eu à supporter les rigueurs de la deuxième guerre mondiale, la Tchécoslovaquie est en pleine reconstruction. Reconstruction morale encore plus que matérielle, car six ans d'esclavage sous la domination hitlérienne ont causé des ravages considérables, notamment dans les rangs de la jeunesse des écoles, tant au point de vue des qualités morales qu'à celui du niveau intellectuel. Il n'est donc pas surprenant que le gouvernement de Prague ait, dès la libération du territoire, attaché une importance primordiale à une réforme rapide et profonde de l'enseignement à tous les degrés. Il s'agit avant tout de faire de l'enseignement public l'instrument de l'unification nationale et politique du pays, car les événements de 1938 et 1939 ont montré les dangers que présentait pour l'unité de la Nation un trop grand libéralisme scolaire. C'est pourquoi le projet de réforme actuellement à l'étude attribue une importance particulière à l'introduction, à tous les degrés d'enseignement, d'un programme d'éducation politique.

Il serait actuellement prématuré de donner une vue d'ensemble de la réforme tchécoslovaque de l'enseignement, car la plupart des points du projet sont encore loin d'avoir atteint leur forme définitive. Je me bornerai donc, dans cette étude, à examiner quelques réalisations ou quelques idées directrices de la réforme, telles qu'elles résultent de l'analyse de divers articles de revues pédagogiques et de documents originaux que la Direction de l'Institut de Recherches Pédagogiques de Prague a bien voulu communiquer à notre Centre de Recherches et d'Études Pédagogiques.

Aussitôt après la Libération, une tâche urgente s'imposait tout d'abord aux autorités scolaires : remettre en état de fonctionner l'ensemble des établissements d'enseignement, qui avaient été à peu près complètement désorganisés sous l'occupation allemande. Le régime scolaire que nous avons connu de 1940 à 1944 était relativement bénin, si nous le comparons à celui qui sévissait à la même époque en Bohême-Moravie. Les nazis avaient instauré un nouveau type d'écoles, dénommées « écoles principales » où étaient admis 35 % des élèves sortant de l'école primaire élémentaire ; 5 % de ces derniers étaient admis dans les écoles secondaires ; les 60 % restants devaient se contenter

de l'instruction primaire élémentaire. Encore les occupants saisissaient-ils toutes les occasions possibles de réduire la fréquentation scolaire : emprisonnement des maîtres sous divers prétextes, réduction des horaires pour insuffisance de chauffage, ou pour permettre d'utiliser les enfants à diverses tâches de récupération ou à des travaux pour le compte de l'armée d'occupation, etc. Les programmes aussi avaient été tronqués : l'Histoire avait été supprimée, la Géographie, l'enseignement de la langue maternelle avaient été réduits à leur plus simple expression au profit de l'Allemand. Quant à l'enseignement supérieur, on sait comment il avait été détruit de fond en comble : professeurs emprisonnés ou massacrés, étudiants déportés et contraints à des besognes pénibles ou dégradantes, collections et bibliothèques pillées et dispersées. Un des plus graves conséquences de cette désorganisation est que la plupart des enfants d'âge scolaire sont notablement au-dessous du niveau intellectuel normal correspondant à leur âge. En outre, la démoralisation due à l'atmosphère viciée du temps de guerre (collaboration avec l'occupant, marché noir, habitude de l'illégalité), nécessite une sérieuse reprise en main de la jeunesse tout entière. Je n'insisterai pas sur ces maux : ils sont assez connus chez nous.

En présence de cet état de choses, le gouvernement tchécoslovaque a estimé qu'il convenait tout d'abord de classer les questions par ordre d'urgence et d'en confier l'étude à un organisme nouveau, composé de tous les degrés. C'est pourquoi un décret du 25 mai 1945 a créé l'Institut de Recherches Pédagogiques de Prague, qui, outre sa fonction propre de construction et d'expérimentation, assume aussi celle de coordonner les travaux des praticiens de l'enseignement et ceux des spécialistes de la pédagogie, d'établir un plan général de recherches, d'étudier les futurs programmes, les manuels et le matériel scolaire, de vérifier la valeur des méthodes et d'élaborer les données statistiques. Les détails d'organisation de cet Institut ainsi que son règlement intérieur ont d'ailleurs fait l'objet de divers articles dans les numéros 7, 8 et 10 de la revue *Abcna*. Des articles ultérieurs présenteront un exposé détaillé de son activité (1).

(1) Cf. *Université libre*, n° 131, 20 décembre 1945.

Un autre décret, en date du 7 juin 1945, ordonne la fermeture de toutes les écoles allemandes, libérant ainsi de nombreux locaux scolaires en très bon état.

D'autres mesures suppriment les « écoles principales » et la scolarité obligatoire à l'école élémentaire est portée de 4 à 5 ans. En même temps, tous les élèves doués des 6^e, 7^e et 8^e années de l'école élémentaire passent aux écoles primaires supérieures et aux écoles secondaires. Le maintien de cette dualité n'est d'ailleurs qu'une mesure transitoire, et la création déjà acquise de certaines classes de « première année unitaire » permet de prévoir à bref délai l'unification de l'école du Second degré jusqu'à 15 ans. Des cours spéciaux de rattrapage ont été prévus pour les différents cas qui se présentent et il semble que le Second degré (1^{er} cycle de notre Second degré 11 à 15 ans) doive être complètement unifié dans un délai d'un ou deux ans.

Le cas des écoles du Troisième degré (2^e cycle de notre Second degré, 15 à 19 ans) est plus délicat. Le Troisième degré comprend en effet les 3 sortes d'écoles secondaires, correspondant aux diverses sections de nos lycées et collèges (lycée classique, lycée réel, école réelle), les divers types d'écoles professionnelles, d'apprentissage, d'agriculture, et la plupart des écoles privées. Pour pouvoir réorganiser efficacement le Troisième degré, il faudra commencer par nationaliser ces écoles et en exclure toute influence privée et tous intérêts particuliers. Il faudra ensuite en simplifier la structure et l'administration. C'est un travail de longue haleine, à peine commencé pour le moment.

Quant à l'Enseignement supérieur, malgré toutes les pertes subies il y a déjà repris son activité dans une large mesure, grâce à la collaboration assidue et à l'esprit d'entreprise des organisations d'étudiants. Soixante mille auditeurs environ ont fréquenté cette année les cours des Facultés.

D'après ces quelques indications, il semble que la future organisation scolaire tchécoslovaque doive présenter certains points de ressemblance avec la nôtre : école unique et obligatoire jusqu'à 15 ans, avec un cycle de 11 à 15 ans assez analogue à notre cycle d'orientation, puis spécialisation au Troisième degré. Il est probable que cette ressemblance s'accroîtra encore dans l'avenir. Toutefois, l'ordre d'urgence attribué aux différentes étapes de la réforme n'est pas le même dans les deux cas. C'est ainsi que les questions d'orientation et de méthodes d'enseignement passent au second plan dans le projet tchécoslovaque au bénéfice de la démocratisation de l'école et de l'éducation politique, ce qui ne veut pas dire qu'elles doivent être négligées :

elles sont simplement réservées pour une étude plus approfondie et moins hâtive par l'ensemble des corps enseignant sous la direction de l'Institut de Recherches pédagogiques.

Ce problème de l'éducation politique paraît avoir été, après la remise en marche de l'appareil scolaire, le principal souci du gouvernement tchécoslovaque. Dans un discours aux instituteurs du 11 juin 1945, le ministre de l'Éducation Nationale, M. Nejedlý, affirmait que l'« école doit éduquer des citoyens politiquement conscients » ; « l'apoliticisme, disait-il, est l'arme la plus nocive de l'obscurantisme et de la réaction et c'est pourquoi notre école est une école politique. Les élèves doivent y apprendre et assimiler ce qu'est au juste la démocratie populaire tchécoslovaque, quelles forces politiques ont conduit à la situation politique et économique actuelle, par quelles forces et dans quelle direction est déterminée l'évolution de la société aussi bien en ce qui concerne la conduite intérieure de l'État qu'internationalement ».

D'où résultent les directives suivantes, que j'emprunte à un article de M. K. Angelis paru dans *Nova Skola*, organe officiel du conseil central du syndicat des instituteurs :

1. — L'orientation fondamentale de l'éducation sera définie par les buts et les principes de la démocratie populaire ; il en sera de même des lois, directives, programmes et plans relatifs à l'organisation de l'école.

2. — L'organisation scolaire sera rendue démocratique, c'est-à-dire qu'on mettra en pratique le principe du droit des gens à l'instruction quelle que soit leur classe sociale, et qu'on rendra possible à tous l'accès au plus haut degré de culture par le système de l'école unique.

3. — La vie à l'école sera rendue démocratique, c'est-à-dire que tout l'appareil administratif sera modifié par la participation active à la vie de l'école des commissions scolaires des comités nationaux (nos Comités de Libération), des conseils de maîtres et de parents. Les élèves eux-mêmes auront la possibilité, dans la mesure où leur âge le leur permettra, de participer à l'édification du nouveau système scolaire par l'intermédiaire de l'autonomie et des organisations d'élèves. Les rapports entre élèves et maîtres seront basés sur l'égalité devant la tâche commune de travail, d'instruction et d'éducation.

4. — Tout le plan d'instruction et d'éducation devra être révisé dans le sens de nouveaux principes : rectification des points de vue en fonction des intérêts du peuple travailleur et des besoins des couches profondes de la Nation ; autonomie de la Slo-

vaque ; orientation slave de la politique ; étude de l'actualité et des bases économique-politiques des régimes de la République Tchécoslovaque et de l'U.R.S.S.

Pour compléter ces indications, voici quelques extraits du programme provisoire d'éducation politique pour février et mars :

Ecoles du Premier degré :

Février : 1^{re} heure : Les entreprises, la production, les produits, les marchandises, la classe ouvrière, l'évolution de la production.

2^e heure : Les syndicats, les représentations professionnelles.

3^e heure : L'armée rouge et la grande guerre patriotique de l'U.R.S.S.

Mars : 1^{re} heure : T. G. Masaryk.

2^e heure : Mars 1939. Le début de 6 ans d'occupation.

3^e heure : L'école démocratique populaire.

4^e heure : L'Union de la jeunesse tchèque.

Ecoles du Troisième degré :

Février : A) cours : Evolution des régimes économiques et politiques, régimes primitifs, servage, féodalité, régimes capitaliste et socialiste.

B) discussions : Actualités ; l'armée rouge et la grande guerre patriotique de l'U.R.S.S.

Mars : A) cours : Le capitalisme ; le concept de liberté (du libéralisme au socialisme) ; représentations professionnelles patro-

nales et ouvrières, l'union des agriculteurs tchèques ; l'union des coopératives.

B) discussions : T. G. Masaryk ; le début de 6 ans d'occupation ; l'union de la jeunesse tchèque.

Ouvrages de référence recommandés :

J. STALINE : « Matérialisme dialectique et Matérialisme historique ».

ENGELS : « Evolution du socialisme, de l'utopie à la science ».

DR J. MACEK : « Première introduction à l'économie politique ».

» » : « Economie sociale ».

Les instructions jointes à ce programme précisent que toutes les notions qu'il comporte doivent être non seulement exposées, mais discutées objectivement de manière à provoquer chez l'élève des représentations précises qui l'amènent à concevoir les grandes corrélations historiques et les tâches constructives du temps présent. « Le but principal de l'enseignement politique est l'*activation* de la jeunesse ; il consiste à éveiller chez les enfants l'enthousiasme pour le contenu nouveau de la démocratie populaire et pour ses formes. » Suivent des conseils sur l'établissement des organisations d'élèves, du journal mural, du cahier de notes, sur les discussions, etc... On trouvera les détails dans les articles ultérieurs d'*Abeona*.

J'ai insisté sur cette question de l'éducation politique parce qu'elle m'a paru très caractéristique du sens de la réforme tchécoslovaque de l'enseignement. On pourra critiquer certains points du programme ; le principe et l'ensemble n'en sont pas moins à retenir, en vue d'une rééducation morale de la jeunesse, de son ralliement à une saine conception de la Nation, de l'Etat, de la Société et des valeurs humaines de fraternité et de justice sociale.

A. ARNAUDIES.

Nous nous excusons du retard involontaire avec lequel paraît ce numéro. Il reçoit, de ce fait, la mention MARS-AVRIL et comporte 24 pages. Nos lecteurs apprécieront cette présentation nouvelle, qui nous permettra d'augmenter la place consacrée à la partie pratique et aux chroniques.

Du rôle de l'art dans l'éducation nouvelle

I. De la nécessité de partir d'une saine psychologie de l'enfant pour bâtir le nouveau système éducatif.

Les travaux des écoles de Vienne, de Zurich et de Genève, ont renouvelé les perspectives que nous avions sur la psychologie humaine et sur celle de l'enfant. Or, présentement, notre système éducatif ignore ces découvertes qui bouleversent cependant toute la pédagogie.

Nous savons aujourd'hui l'influence manifeste de l'inconscient sur le psychisme normal ; nous savons que cet inconscient se révèle par des actes et qu'il est le siège de synthèses affectives qui ont un retentissement sur l'intelligence et sur son développement, sur la volonté et l'ensemble du caractère. Ces synthèses affectives sont plus ou moins heureuses. Elles sont à la source de conflits de tendances qui évoluent vers le mieux ou vers le pire, selon que l'individu a en lui-même des ressources qui lui permettent de sublimer ses complexes ou non.

Le rôle de l'éducation est ainsi défini : elle ne crée rien, elle oriente les tendances dans le sens du mieux. Elle aide à la résolution des conflits en suggérant les voies possibles de la sublimation. Toute éducation commence par la discipline de l'affectivité et on discipline l'affectivité non en l'ignorant ou en la refusant, mais en lui proposant des centres d'intérêt, des objets d'attachement, afin qu'elle s'épanouisse en s'exprimant dans une œuvre créatrice, au lieu de se réfugier dans un stérile repliement sur soi qui n'engendre que vaines imaginations. Nous proposons donc que dans l'enseignement futur, l'enfant accède à la vraie culture par des émotions créatrices (Bergson), que la culture artistique sous toutes ses formes soit la clef qui lui ouvre les portes du royaume spirituel de la joie.

Or, présentement, notre enseignement est abstrait, tout intellectuel. Il dispense une culture littéraire, mais isolée des autres arts, et trop souvent par le moyen d'explications de textes qui sont ou de vains commentaires ou des chefs-d'œuvre d'érudition. Le résultat est que nous initiions peut-être nos élèves à l'art de la critique (ne faut-il pas sentir avant de critiquer ?) mais non à l'art d'écrire. Sur les autres arts, notre enseignement est muet.

Nous croyons cependant qu'une culture artistique bien comprise, c'est-à-dire appuyée sur la synthèse et la pratique de tous les arts, pourrait être le point de départ d'une éducation morale et d'une culture intellectuelle.

II. Du rôle de l'art dans l'éducation.

1° Valeur psychologique

Cultiver en chaque être ses puissances d'évasion, c'est le moyen de sublimer ses désirs latents et mal orientés et de rétablir l'équilibre ou de le créer.

a) L'art satisfait le besoin de merveilleux si puissant dans l'âme enfantine, et ce désir de créer que nous devrions entretenir si soigneusement. Jamais notre âme ne se guérit de cette nostalgie de l'ailleurs. Pourquoi l'ignorer en l'étouffant sous la logique de nos prétendues objectivités ?

b) Mais il faut apprendre aussi à discipliner ses désirs, ses échappées sur le rêve, en forçant sa pensée à extérioriser une émotion, en la traduisant dans une création artistique. Tout art a ses règles, aussi impératives que les règles morales.

c) La création artistique donne à l'enfant un juste sentiment de sa force et de sa valeur. La difficulté de l'invention le guérit de sa témérité, mais aussi du complexe d'infériorité qui est à la source de beaucoup de timidités paralysantes.

2° Valeur morale

a) L'éducation actuelle est vaine parce que, si elle apprend à l'enfant l'art difficile mais sec de la critique, elle laisse son âme désemparée aux heures de crise. Or, l'éducation ne devrait avoir pour but que d'apprendre à l'enfant l'art de vivre. Cet art de vivre consiste à développer en soi certaines forces morales qui réalisent l'équilibre et l'harmonie intérieure et procurent à l'âme une constante sérénité. Cette force, où puise-t-elle son énergie ? Sinon dans un goût de vivre, dans un enthousiasme intime que l'art suscite car il est source inépuisable de joies, de celles qui ne nous sont jamais ôtées. « La joie, dit Spinoza, accroît notre puissance d'agir et nous fait passer à plus haute perfection. »

b) Le pouvoir d'imitation de l'enfant est extrême. Vivre au contact de la beauté, de la grâce, c'est peu à peu la mimer dans ses gestes, dans ses attitudes et, finalement prendre peu à peu le goût de la mesure, de l'harmonie, c'est devenir soi-même harmonieux en s'éloignant de toute vulgarité et de toute laideté : « beau et bon » disaient les Grecs.

c) L'art est une introduction possible à la vie communautaire. La communauté des émotions artistiques crée un lien d'amitié entre des condisciples. Chanter ensemble, jouer ensemble une tragédie, c'est utiliser efficacement la diversité des talents pour la réalisation de l'unité de l'œuvre commune. La perfection de l'ensemble est acquise grâce au soin méticuleux avec lequel chacun, si humble soit-il, accomplit sa tâche.

d) L'art est une introduction à la vie spirituelle. Il a toujours été le moyen du sacré et de l'invisible. L'amour des belles formes, disait le vieux Platon, conduit à la contemplation de l'Idée. Bergson a noté la parenté de l'intuition esthétique et de l'intuition philosophique.

3° Valeur culturelle

Il y a une unité profonde entre tous les arts. Aussi est-il arbitraire de séparer l'étude littéraire de la sculpture, de l'architecture et de la musique. Les Grecs l'avaient bien senti, qui voyaient en chaque art l'harmonie du cosmos. Un temple grec n'est-il pas, au sens littéral du terme une symphonie, une statue de Phidias, une architecture dont les modules sont les mêmes que celles du Parthénon ? Mais ces rythmes que nous retrouvons les mêmes dans tous les arts sont les rythmes naturels de croissance des plantes ou des rayons d'une coquille de crustacé : idéalisme de l'art grec, qui puise ses sources dans un profond naturalisme.

Faire sentir cette unité profonde de la beauté sous toutes ses formes, cette parenté de la nature et de l'art, et aussi le sens profond de son symbolisme, ne serait-ce pas ouvrir à l'esprit de l'adolescent des perspectives bien captivantes ? Ne serait-ce pas le moyen de lui faire désirer l'approfondissement de ses connaissances mathématiques pour mieux comprendre ces rapports savants sur lesquels reposent les œuvres les plus parfaites de l'Antiquité, du Moyen-Age et de la Renaissance ? Ne serait-ce pas là l'introduction effective nécessaire à la science la plus abstraite qui déroute si souvent les jeunes esprits parce qu'ils n'en voient ni le sens ni la portée ? La découverte de la beauté de la nature inciterait aussi l'esprit de nos jeunes gens à se pencher avec plus d'intérêt sur les mystères de cette nature ; ils seraient ainsi d'emblée initiés à l'aspect actuel mais aussi difficile de la physiologie contemporaine. Enfin, il serait peut-être bon que nos classes d'humanistes con-

naissent la beauté de la tragédie grecque avant de s'initier à la difficulté de leur langue. Ils comprendraient alors que la grammaire n'est que le moyen d'accéder à une compréhension plus grande de l'œuvre antique dont ils sauraient par avance toute la grandeur. Ce ne sont là que des suggestions pour essayer de revigorer un enseignement qui semble à l'heure actuelle avoir perdu contact avec la jeunesse. (Cf. tableaux qui montrent comment on pourrait ordonner une classe d'une matinée consacrée à l'art).

III. La Classe d'Histoire de l'art, classe d'expérimentation psychologique.

Pour que l'éducation favorise ce plein épanouissement des tendances, condition de l'équilibre intérieur, il faut qu'elle ne soit pas gênée par des programmes trop stricts. Il faut laisser à l'éducateur une certaine liberté. Il faut aussi que son action s'appuie sur une connaissance personnelle de l'enfant, qu'il discerne la saveur et le parfum de son âme, bref que l'éducation se fasse plus individuelle.

Or, cette classe de formation artistique qui s'appuierait bien entendu sur un enseignement musical, sur un enseignement du dessin bien compris, pourrait devenir un admirable champ d'expériences pour le professeur averti des méthodes de la psychologie. Celui-ci pourrait alors devenir le guide d'une équipe de professeurs qui se consacrent à une classe, en leur apportant les documents psychologiques pris sur le vif et à l'insu même des élèves, ce qui est une garantie d'objectivité. Bien de plus révélateur sur l'inconscient que le dessin par exemple. Ce professeur pourrait être aussi celui qui oriente les jeunes esprits en leur faisant sentir, avant qu'ils ne le comprennent clairement, l'intérêt et la nécessité des diverses disciplines intellectuelles.

En raison de l'importance du rôle de ce professeur sa formation psychologique devrait être sûre, et pas seulement théorique mais pratique. Il devrait, sous la direction de maîtres avertis, avoir pratiqué ces méthodes d'investigation psychologique. Son aide pourrait également être précieuse dans les différents Instituts de pédagogie qui formeront les futurs instituteurs. Car nous pensons que le rôle de l'art devrait être non moins grand dans la culture populaire.

EXEMPLES D'APPLICATION DE LA MÉTHODE

CLASSE DE 2^e ET SUIVANTES

(durée : une matinée)

LE PARTHÉNON

I. PROJECTION DE VUES DIVERSES SUR LE PARTHÉNON.

Sous ses différents aspects aux différentes lumières du jour.

Analyse de la première impression : pour-quoi est-ce beau ? Laquelle des différentes photographies est la plus belle ? Pourquoi ?

II. UN PEU D'HISTOIRE. QU'EST-CE QUE LE PARTHÉNON ?

Époque de l'édifice, son histoire, destruction, réfection, son rôle dans la cité : c'est un temple d'Athéna, c'est-à-dire évocateur de fêtes, processions. Quelques remarques sur l'organisation de la cité.

III. DESSIN : LE PARTHÉNON.

Les proportions.

Les diverses perspectives.

Le jeu de la lumière et de l'ombre.

Quelques motifs décoratifs.

N. B. — Toutes les élèves dessinent de leur place une photographie agrandie.

IV. RÉFLEXIONS SUR LES PROPORTIONS ET LE PLAN ARCHITECTURAL.

Adaptation du plan à la destination de l'édifice.

Les proportions du monument sont définies par un rapport mathématique qui se retrouve dans les proportions d'une statue de la belle époque et dans la gamme des Grecs.

Projection d'une statue, analyse des proportions, audition des intervalles grecs, comparaison avec les intervalles modernes.

V. ÉLARGISSEMENT DU THÈME.

Ces proportions se retrouvent dans la nature :

croissance des plantes ;
harmonie naturelle des coquillages (projections).

Berard sur la mathématique des Grecs : valeur.

Métaphysique de cette mathématique : secrets du monde.

Nécessité de l'étude des sciences pour bien comprendre tout cela.

CONCLUSION.

Idéalisme et naturalisme de l'art grec.

CLASSE DE PHILOSOPHIE

(une ou plusieurs matinées)

ÉTUDE DE L'HÉRAKLÈS D'EURIPIDE

I. PROJECTION DU THÉÂTRE DE DIONYSOS A ATHÈNES.

La baie d'Athènes, toile de fond de la tragédie.

Les différentes parties du théâtre, ses proportions architecturales.

L'édifice adapté à sa fonction.

Les motifs décoratifs.

II. LES ÉLÉMENTS DE LA REPRÉSENTATION.

Le masque, les costumes, les acteurs, le chœur.

Dessin de quelques draperies, des masques possibles.

Les mouvements du chœur, son rôle.

Dessin des attitudes plastiques des acteurs aux différents moments de leur rôle.

III. LECTURE EXPRESSIVE DE LA TRAGÉDIE.

IV. ANALYSE DE LA TRAGÉDIE.

Son sujet, Euripide, sa personnalité, ses idées religieuses.

L'action, son ordonnance, son déroulement.

Le texte des chœurs, idées philosophiques et religieuses.

La beauté littéraire du texte, dont toutes les nuances ne peuvent être senties que si l'on possède la langue. Intérêt de l'étude du grec pour comprendre le rythme des chœurs.

V. MÉDITATION SUR LE SENS DE LA TRAGÉDIE.

Sa portée philosophique et religieuse.

La parenté de la pensée grecque et de la nôtre quand elle parvient à ces sommets.

VI. THÉÂTRE ANTIQUE.

Synthèse d'art au service d'une idée.

Le rythme, l'incantation, l'émotion, l'idée.

VII. LECTURE DE L'ENSEMBLE PAR UN GROUPE D'ÉLÈVES.

1^o Étude complétée par des loisirs dirigés, au cours desquels les élèves s'essaieraient à jouer vraiment l'œuvre, à créer des costumes et des décors.

2^o A reproduire les gestes et les attitudes, les expériences préalablement dessinées, en apprenant la stylisation des attitudes par une gymnastique appropriée ; réalisation sculpturale après la réalisation graphique.

CLASSES DE 6^e A 3^e
(quelques suggestions)

LES FLEURS DE POMMIERS

Analyse des lignes, des formes et des couleurs

Beauté fragile et fugitive que l'on essaye de déterminer.

Essayer de faire comprendre à l'enfant, en lui faisant prendre conscience de ses émotions artistiques, de la raison pour laquelle il trouve un objet beau : forme, couleur, rythmes.

L'orienter vers la composition décorative.

**ANALYSE D'ATTITUDES
DE PERSONNAGES**

Sous forme de points et de traits, sous forme de plans et de volumes.
Lui faire saisir la note caricaturale.

Illustrer la Farce de Maître Pathelin, une fable de La Fontaine.

INITIATION AU FOLKLORE

1. Récit de légendes, de traditions, de coutumes.

2. Chanter les vieilles chansons du terroir, analyser leur mélodie, ce qui fait leur charme.

Faire comprendre comment ces mélodies simples peuvent servir de thèmes à de grandes œuvres (musique de Chopin).

3. Analyser la beauté des contes.

Le raconter, le faire illustrer, faire analyser les impressions ressenties.

Proposer aux enfants d'en inventer un. Leur demander de raconter, par écrit et de la plus jolie façon, un conte qu'ils aiment (ne songer qu'à l'art d'écrire).

M. Z. MEDORI.

Nous renouvelons l'appel le plus pressant aux sections nationales, à nos groupes départementaux, pour qu'ils nous adressent **le plus rapidement possible**, un rapport sur les points suivants qui répondent aux 11 sections de travail :

1. L'enseignement au 1^{er} degré (écoles maternelles et écoles primaires).
2. Le problème de l'école rurale.
3. L'enseignement du second degré : enseignement général et professionnel.
4. Orientation et sélection.
5. Formation des maîtres.
6. Rapports avec les parents.
7. Psychologie de l'enfant.
8. Éducation individuelle et sociale.
9. Formation humaine : éducation de l'adolescent, éducation de l'adulte.
10. L'enfance victime de la guerre.
11. Contacts internationaux.

Les dessins-tests

Tout dessin, toute peinture d'enfant peut être regardé sous l'angle test ; chacun d'eux permet des observations d'ordre psychologique en laissant transparaître des marques instinctives de caractère et d'expression.

Outre l'importance technique de ces exercices sur le développement culturel et la formation la plus élémentaire de l'enfant, le dessin « dirigé » rendu « dessin révélateur » nous permet une connaissance directe, franche et lisible. Le Dessin est une des extériorisations de l'enfant la plus attachante, nous en bannirions ici la joie esthétique qu'apporte l'art des enfants pour ne plus voir que son côté « radiologique ». Les dessins-tests sont différents des tests ordinaires, ils ne sont pas faits de surprises instinctives ou impulsives, ils sont faits de patience, de réflexion et de volonté, car, tout dessin s'il est bien amené reflète autre chose qu'un tracé banal, adroit ou maladroit, il devient alors un acte de confiance, une libération de l'être au lieu d'une contraction, un acte d'échange universel, disons même un acte de foi.

Ces exercices ou plus exactement ces thèmes sont avant tout des dessins de mémoire, il faut que tous les sujets soient bien connus des enfants et qu'ils n'aient pas à copier, mais à se souvenir, à retrouver en soi, ils ne présentent pas de difficultés manuelles et ne demandent pas un temps trop long pour que leur exécution atteigne le maximum de ce qu'on puisse obtenir. — Les moyens techniques employés sont laissés au choix de l'enfant ; c'est un don total d'expression qu'il faut obtenir, enfin disons que le format du papier aura son importance, telle proportion pouvant amener ou conduire le travail dans une certaine direction.

L'enfant dont nous nous occupons ici a de 10 à 12 ans, il a terminé sa carrière de « dessin libre » pour entrer dans la période du « dessin dirigé » seul possible car l'enfant maintenant désire apprendre et savoir. Il regarde et cherche à comprendre.

Prise de connaissance.

Sur 1/8^e de feuille on trace une série de petites cases, dans chacune d'elles on fait exécuter un des croquis suivants : la maison, le château, l'église, la cathédrale, la ferme, la gare, dans une case plus grande ou sur une autre feuille « le bonhomme ».

Ces croquis témoigneront de l'évolution graphique de l'enfant, on saura s'il en est encore au graphisme du premier âge, s'il procède par idéogramme, ou s'il a dépassé ce stade pour pénétrer dans celui de l'observa-

tion, ou encore trouverons-nous des traces d'expressionnisme de sa première enfance, on reconnaîtra déjà un certain style, une façon de s'exprimer et de mettre en page, une continuité. Pour la maison, par exemple, sur un groupe d'environ 25 élèves, 3 font « leur » maison, 7 « une » maison connue, quant aux autres ils font une maison quelconque, il serait évidemment précieux d'avoir le « graphisme maison » du même enfant quand il avait quatre ans.

Pour le château, 8 sont des châteaux connus, 10 ont été vus en image, les autres dérivent du jouet de carton.

La petite église n'est souvent que l'utilisation de la maison à laquelle on ajoute un clocher. Pour la cathédrale la surprise est beaucoup plus grande, les images sont plus imaginatives, tours nombreuses, rosaces démesurées, flèches et clochetons, l'invention prime l'observation et le souvenir, le dessin redevient schématique. Les deux autres cas la gare et la ferme amènent plus de vérité et de pittoresque.

Le bonhomme est évidemment un champ plus vaste d'observations de tous ordres, personnage de face, de profil, expressif ou maladroit, évolué ou banal, déformé systématiquement ou par incapacité graphique, sans parler de son caractère personnel. De la même façon on pourra établir une série de petits croquis qui permettront une situation de l'objet dans l'espace et nous montreront si l'enfant a le sens de la perspective et nous noterons aussi sa valeur de mémoire sur des objets non analysés mais retenus globalement : moulin à café, bol, tasse, ampoule, marteau.

Ainsi établissons-nous déjà un vocabulaire graphique personnel, langage d'image, confiance intime et vivante.

Le dessin de création.

L'imagination est une des inconnues de l'être, nous ne connaissons que rarement nos possibilités, c'est dans l'imagination que nous rencontrerons les indications et les témoignages les plus précieux — mais pour que cette créations s'épanouisse et se développe il faut lui choisir un thème, créer un climat propice. — Prenons un sujet sur les clefs. Après avoir dessiné une clef ou un trousseau de clefs, on créera une clef de fantaisie : la clef des champs, la clef des bois, la clef du fond des mers ou celle du Paradis, l'enfant a un guide, il compose et élabore son travail, la réflexion, le jeu de l'instinct ornemental agit, la poésie se mêle rapidement aux traits et à la couleur, il n'est plus question d'effort

décoratif mais d'une décoration libre et le résultat est fécond pour nos observations — esprit rigide, esprit cultivé, ordonnance, formes souples ou heurtées, oppositions ou répétitions, imagination, pensée fleurie et généreuse, originalité, personnalité marquée (certaines origines transparaissent même, enfants d'Europe centrale, de Russie ou d'Orient) d'autres thèmes peuvent être utilisés, baguette magique, baguette de la fée printemps, le soulier de cendrillon, la petite cassette trouvée dans l'île déserte ou encore la création d'un animal fabuleux, facilité de certains à imaginer, difficulté d'autres trop réalistes et pourtant pleins de dévouement, la couleur apportera ici son aide précieuse.

Sensation de matière et de réalité des choses.

On utilise ici, la peinture aux doigts ; sans dessin préalable avec de la couleur et les doigts pour pinceaux on fait réaliser aux enfants de vraies peintures directes, il y a là, outre un peu de la main très éducatif, un contact direct qui amène des observations sur le sens de réalité et la perception de la matière des choses ; l'exercice s'il demande souplesse, habileté, traduit une émotion sensorielle de l'enfant devant l'objet. — On choisira des sujets faciles tels que pommes, poires, raisins, gâteaux, un œuf au plat, champignons, bougie allumée on verra ainsi avec quelle sensibilité (on serait tenté d'écrire sensualité ou réalisme) certains objets sont rendus avec saveur et gourmandise. Au crayon et au pinceau on imaginera un morceau d'écorce vieille et moussue, un tissu laineux, en insistant chaque fois sur la « réalité » qui est le but de l'exercice.

Sensation colorée.

Un seul effet de couleur, s'il est libre, apporte lui-même son témoignage sensible. — Une palette dessinée sur laquelle librement on étale la couleur en désordre et à sa guise tons froids, tons chauds, goûts des violets ou des verts, prédominance des rouges, des sombres ou des clairs, la couleur est un témoignage de goût et les réactions colorées sont parmi les plus subtiles.

Exercices de groupement, sens d'organisation.

Utilisons d'abord le dessin simple d'une « rondelle de saucisson » placée de face pour que vienne s'inscrire les morceaux de lard, grains de poivre, etc. Thème facile et pourtant riche en signes et en indications : régularité avec application poussée jusqu'à la monotonie, formes contrariées ou assouplies,

hésitantes ou nettement marquées, retour constant sur soi, interprétation sensible et colorée. Vue large, aisée ou minutieuse, etc.

Voici d'autres thèmes de groupements involontaires et instinctifs — allumettes éparpillées sur la page, aiguilles, boîte de punaises renversée, clous dispersés — dominance des centres d'attraction, habileté à disposer les objets, à dominer son sujet ou à en être esclave, groupements plus complexes avec des objets précis, une gomme, un couteau, une bille, des plumes, un morceau de ficelle et qu'on est sensé laissé tomber sur le papier à dessin, il est utile et indicatif de voir l'enfant élaborer son travail et surtout de connaître sa façon d'organiser sa disposition et ce qui l'attire tout d'abord. — Avec les mêmes éléments on fait exécuter également des exercices de groupement mais volontaires cette fois, les objets sont disposés et non dispersés, arrangements difficiles, laborieux ou au contraire aisés et rayonnants, équilibrés, ordonnés ou fantaisistes jusqu'à l'humour.

Variétés de forme.

Trouver par exemple 30 feuilles d'arbres de formes différentes qui seront peintes en suite d'un seul ton mais chaque fois d'une intensité variée. — 20 formes de bouteilles, 20 têtes d'épingles à sujets pittoresques, il s'agit d'obtenir de l'enfant un travail de recherche et d'intelligence en partant de choses et de formes connues, la difficulté de cet exercice est progressive.

Sens de l'espace et de la profondeur.

Trois arbres à des plans différents (comme on les verrait par un effet de brouillard) concentrer cette sensibilité des plans sur un exercice plus rapproché, une petite branche de sapin par exemple ou les branchettes du second plan seront plus claires que celles du premier plan. A cet exercice se mêlent d'ailleurs d'autres observations, telles que celles du rythme du trait, du mouvement, de l'élévation ou de la massivité d'une ligne, tout cela est d'ailleurs instinctif et le sapin n'est qu'un thème décoratif et un point de départ, on en arrive ainsi à quelques travaux purement linéaires, le fil est embrouillé, emmêlé, les traits sont libres, compliqués à souhait mais pleins de sens. Puis vient la recherche d'un trait souple et bien rythmé avec la trace d'une toupie en mouvement, ligne sensible, évoluée ou maladroitement, hésitante ou bien lancée, brusque, rude ou déjà dans un plan de profondeur.

Exercice d'architecture.

On suppose sur le papier la construction d'une petite architecture avec des gomme ou des morceaux de sucre (objets grandeur réelle) le dessus est fait sans perspective, constructions claires, élancées ou lourdes, équilibrées ou sans bon sens, variées ou sans recherches et sans ordre, esprit discipliné ou maladroit.

Sens du pittoresque.

Sur une feuille de format allongé on fait dessiner un paysage de plaine où dans le fond se profile une rangée de montagnes. On voit ici la monotonie de certains, la richesse d'autres, on peut faire le même exercice avec le

dessin des toits d'une ville, d'une route bordée d'arbres différents.

Tous ces thèmes peuvent être enrichis constamment, nous n'avons indiqué ici que les principaux ; il faudrait en ajouter d'autres qui sont exécutés en gravure, en découpage, en modelage. Un peu d'intuition, un peu de foi dans le « génie » de l'enfant permettent rapidement de lire ces dessins et d'en tirer les plus précieux enseignements.

Pierre BELVÈS

A. B. — L'auteur s'excuse de ne pouvoir présenter quelques-unes des planches qui convaincraient bien davantage que ses dires...

Travail d'équipe dans une classe de Fin d'Études

Octobre. — Ma classe : de petites parisiennes de 12 à 14 ans. Premier contact. Dix-neuf visages tendus vers moi. Dix-neuf paires d'yeux qui me scrutent et attendent le miracle : serai-je enfin celle qui leur infusera la science toute mâchée et leur permettra d'atteindre ce sacro-saint certificat d'études, espérance suprême des parents ? Un rapide coup d'œil, quelques tests pour contrôler les connaissances. Pas de surprise. Comme d'habitude, le tri s'est fait au cours moyen où l'on a préparé les « bonnes élèves » à l'examen d'entrée en 6^e et au cours complémentaire. Que reste-t-il après ce sévère écrémage ? Reconnaissons-le, la plupart des enfants qui, à Paris, accèdent au cours de fin d'études sont des inadaptés ; je ne relis pas, sans mélancolie, cette phrase extraite des magnifiques instructions de 1938 relatives à la classe de « fin d'études — celle de mes rêves — « Elle recevra beaucoup d'excellents éléments qui, pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré ni même dans l'enseignement complémentaire ».

Faisons le point sans nous leurrer. Ces élèves, aujourd'hui les miennes, ont, un jour déjà lointain, perdu pied. Elles ont suivi la filière. Elles avaient l'âge n'est-ce pas ? Elles ont assisté, absentes et fermées, à de savantes leçons ; elles ont fait au cours d'exercices collectifs, des analyses logiques sans jamais avoir eu le désir ou l'occasion de recourir à leur plume pour exprimer l'idée la plus simple ;

à chaque instant, elles adressent un appel désespéré à leur mémoire infidèle et jonglent avec les sujets et les compléments. Aucune ne s'étonne qu'un seau mesure 18 mètres de profondeur et le mur d'un jardin 5 cm. ! Que voulez-vous l'école est un monde à part, irréel, où tout peut arriver.

Je comprends qu'il faudra repartir à zéro. Nous prendrons d'abord un bain de réalité et, insensiblement, nous essaierons d'abattre la barrière qui sépare l'école de la vie.

Très sérieusement, j'explique alors à ces grandes fillettes que nous sommes là pour travailler mais aussi pour vivre ensemble et partager les mille petits ennuis et les petites joies de la vie quotidienne, que le résultat de notre activité sera celui de nos efforts conjugués, que je ne sais pas « tout », du reste, et qu'elles auront beaucoup à m'apprendre !

— Tenez, par exemple, j'ignore absolument combien il faudrait dépenser pour constituer une layette ?

— Oh ! moi Madame je sais.

— Tant mieux, mais ne pourriez-vous pas vous grouper pour enquêter sur les prix ?

Le lendemain, j'ai trois équipes qui partent en chasse. Huit jours après, nous possédons les prix exacts des vêtements pour tous les âges, les cours des légumes, de la viande, de l'épicerie ; les prix du marché noir sont aussi, à ma grande surprise, soigneusement notés. Nous connaissons les salaires des employés, des mécaniciens, des électriciens, des fonc-

tionnaires du quartier. Nous n'ignorons rien du montant des loyers ni de la consommation du gaz ou de l'électricité pour un ménage, avec ou sans enfants. Comme il est intéressant d'établir des budgets exacts ! C'est même passionnant. Hélas ! dans le cas qui nous occupe, le jeune ménage devra faire appel à sa famille : pourtant l'équipe II a bien réduit au minimum l'achat du matériel culinaire...

Notre travail d'équipe est enclenché et c'est de lui dont je vous entretiendrai. Je ne vous chanterai pas ses bienfaits, il y a d'excellents théoriciens pour les démontrer. Dans ma classe je ne disposais d'aucun matériel. J'avais des élèves sans expériences, sans initiative. Il fallait tout de même apprendre à nager. Nous l'avons fait au Musée de l'Homme et par la méthode du questionnaire. Deux équipes ont étudié la civilisation de l'Aurès, la 3^e celle des Eskimos. Munies de leurs fiches les enfants sont allés devant les vitrines. Leurs observations ont porté sur l'habitat, les ressources agricoles, le travail de la femme, les transports, la vie religieuse, etc. Au retour, compte-rendu oral puis écrit. Par équipe de six et par groupe de trois, mettant leurs notes en commun, elles ont établi deux textes : le meilleur, ou celui considéré comme tel, fut copié sur le cahier d'équipe, réalisation concrète, qui, par la suite, prit place dans notre bibliothèque de documentation et pourra toujours être complété par des récits de voyages, des résumés de lecture, des illustrations diverses.

J'ai assisté alors à un véritable chassé croisé entre les équipes. On s'arrachait la « bonne en rédaction », la « bonne en orthographe », la « bonne en dessin ». Une fois de plus, j'ai constaté la sûreté du jugement des enfants et leur sincérité brutale : « Toi, tu peux faire ceci, mais, pour le reste, non, tu n'es pas capable ! ». Des groupes homogènes, de vrais groupes de travail se sont ainsi constitués. Nos travaux au Musée nous ont appris que la vie de l'Homme est fonction de son milieu et, de là, à étudier le nôtre, il n'y avait qu'un pas. Notre Ecole d'abord. Je ne relaterai pas ici l'interview de la Directrice de l'École Maternelle, la visite au cours de préapprentissage, les réflexions sur nos méthodes de travail, l'essai d'établissement d'une libre discipline, la visite à la maison des enfants de fusillés et de déportés du M.N.C.R. à Montmorency, et l'accueil si charmant de la Directrice, M^{lle} F., et des fillettes de la Maison. Que d'enquêtes profitables, liées à un travail de vocabulaire des plus sérieux et à une chasse aux mots combien fructueuse.

Au seuil de ce troisième trimestre, notre rue, l'une des plus commerçante de l'arron-

dissement, est devenue le centre d'intérêt. Je suis à la remorque ! Sans ma participation, des enquêtes ont été faites chez le boulanger, le menuisier, la modiste, la blanchisseuse, etc. Oh ! certes, les choses ne vont pas toutes seules, et les commerçants et les artisans ne comprennent pas toujours dans quel esprit les questions leur sont posées. Toutefois, même si l'accueil est froid, ce qui est exceptionnel, la démarche se révèle profitable et j'ai lu dans un cahier d'équipe le portrait inénarrable d'un marchand de vin qui croit que « ces sales gosses sont envoyés par le percepteur, moucharder pour les impôts ».

Notre sujet nous a envahis. A l'occasion des enquêtes, nous abordons des problèmes nouveaux : la conscience professionnelle, le marché noir, le racisme, la misère d'être orphelin, la nécessité de l'entraide sociale. Des débats s'organisent et l'on prend position avec acharnement. Pas de sujet tabou. Où est notre demi-heure de « morale » traditionnelle ?

En six mois, mes filles ont complètement perdu ce sens du faux ridicule qui les paralysait au début. Les dernières séances de jeux dramatiques où elles ont mimé des scènes de la rue : la marchande des quatre saisons, les files d'attente, l'accueil du commerçant grincheux ont été pleines de naturel, de vie et de joie.

Puis-je juger aujourd'hui des résultats du travail d'équipe ? Sans nul doute.

A quelques exceptions près, les enfants qui me sont confiés étaient considérés comme de « mauvaises élèves » ; convaincues elles-mêmes de leur incapacité et n'hésitant pas à l'avouer.

Or, chacune a fourni sa part de l'effort collectif selon ses aptitudes et ses modestes possibilités décuplées par le désir de faire ce « quelque chose » qui aura sa place dans la réalisation commune. Le Cahier d'Équipe est vraiment l'œuvre de toutes et de chacune. A ce titre, sa valeur documentaire dépasse largement sa valeur documentaire : un jour j'ai surpris, dans une conversation, cette phrase triomphante prononcée par l'une de mes quasi-incurables : « Dans notre classe, il n'y a pas de mauvaises élèves ! »

Le travail d'équipe réalisé cette année a incontestablement développé chez toutes mes filles de réelles qualités d'observation. Dans les comptes-rendus, pas de verbiages, les questions sont précises, les réponses serrées de près, les descriptions exactes.

Le sens de l'initiative s'est révélé. Dans le cadre de l'étude générale, chaque équipe est actuellement responsable du choix de ses enquêtes. Le jugement se forme ; on réfléchit, on examine l'intérêt présenté par le sujet :

« Voyons, vaut-il mieux enquêter auprès de l'artisan ou du vendeur ? Dans quel cas notre documentation sera-t-elle la plus riche ? »

Les équipes jugent mutuellement leur travail et, contrairement à ce qui se passait au début de l'année, sans esprit de parti pris, d'envie ou de jalousie : le résultat est là, concret, sous les yeux, on s'incline devant les faits. On se réunit, on compare les cahiers. L'équipe III apprécie beaucoup le travail de l'équipe II : « Ceci est bien. Le plan du quartier réalisé par l'équipe I est vraiment réussi. » On discute de la présentation et de l'illustration qui prennent de plus en plus d'importance.

Enfin, à mon avis, le résultat le plus appréciable, c'est l'aide immense que le travail d'équipe a apporté à la culture des moyens d'expression.

Nous avons tous plus ou moins dans nos classes constaté la faillite de l'enseignement du français. Pour ma part, je suis fermement convaincue de la valeur de l'argumentation exprimée en ces termes par Dottrens :

« Trop longtemps l'École a fait fausse route en mettant au premier plan l'orthographe et la grammaire. L'une et l'autre ne sont que des moyens pour donner à chaque enfant une connaissance approfondie de la langue et particulièrement une élocution, un langage aussi corrects que possible. La langue orale est plus importante au point de vue de la vie de tous les jours et des relations sociales que la langue écrite dont elle est du reste fort différente (1). »

Le fait est là... et mes élèves sont en train d'apprendre à parler, à se servir de « la langue vivante du langage de tous les jours avant celle des abstractions de la grammaire

et des chinoiseries de l'orthographe » (1). Les enquêtes ont été très précieuses à ce titre, mais peut-être plus encore les jeux dramatiques. Ici, l'équipe c'est la classe entière, à la fois juge et partie ; sur le canevas tracé il faut improviser ; la mimique a son importance et développe des qualités sur lesquelles je ne m'étendrai pas. Mais il faut aussi s'exprimer verbalement, faire comprendre une situation, traduire une idée dans un langage simple et sans prétention, pittoresque quelquefois, mais toujours correct.

Il resterait beaucoup à dire sur l'intividualisation de l'enseignement, contre-partie du travail d'équipe, problème particulièrement aigu et urgent, à résoudre dans une classe comme la mienne, où les éléments sont hétérogènes et où le rattrapage est, par conséquent, essentiel. Sur ce point l'ouvrier sans outils est frappé d'incapacité. Or, je n'ai pas hélas, une vraie classe nouvelle et j'ai simplement essayé d'introduire, dans un cadre qui demeure rigide, un peu de vie et de chaleur, sans trop de difficultés, je dois le dire, grâce à la confiance d'un Inspecteur compréhensif.

D'aucuns penseront que c'est assez peu... Aussi ne puis-je m'empêcher de jeter un regard d'envie vers les professeurs de 6^e nouvelles à qui toutes les audaces sont permises !

Je conclurai pourtant sur une note d'optimisme, car j'espère en la Réforme avec la foi du centenaire et je sais que, dans ma classe aussi, « le jour se lèvera demain ».

A. POURV.

(1) Robert Dottrens, « L'Enseignement individualisé ».

Les Jeux Dramatiques dans l'Éducation

On a déjà tout dit de la valeur éducative des jeux dramatiques et il est inutile de refaire ici l'étude des bases psychologiques et pédagogiques d'une activité aussi souvent décrite. Cependant, l'ignorance est telle et aussi le scepticisme en cette matière difficile, qu'il est bon de revenir sur des vérités trop peu connues ou trop méprisées. Nous voudrions le faire, en ce premier entretien, sous une forme concrète et nous proposons à nos lecteurs, sous la forme d'observations et de notes de lectures, une suite de témoignages en faveur de l'instinct dramatique chez l'enfant.

I. Les Fondements psychologiques

1. Quelques preuves de l'instinct dramatique :

- Mettez un képi sur la tête d'un enfant, il fera des gestes de soldat, ou il agitera les bras comme un agent de police.
- Un vieillard passe dans la rue, un gamin le suit, imitant sa démarche, le dos voûté et le visage ridé.
- Un camarade a-t-il parlé d'avion ? A la récréation suivante, les enfants, bras tendus latéralement, imitant de leurs lèvres le vrombissement du moteur, se livreront à des combats imaginaires ou assureront des transports commerciaux.
- Étudie-t-on l'invasion de la France par les Arabes et de suite il y aura deux camps : les Francs, avec un nouveau « Charles Martel », et les Sarrasins (le cache-nez ou le foulard servant de litham). De furieuses nouvelles batailles de Poitiers auront lieu.
- Marcel R..., 12 ans 1/2, joue continuellement au « chemin de fer ». Son ambition est de devenir receveur et de poinçonner les billets des usagers. Aussi, à chaque récréation, Marcel est « dans un tramway ou dans une automotrice » et il manœuvre les manettes de direction, sans souci des erreurs d'aiguillage.
- Jacques B..., 12 ans, rêve d'être un pionnier colonial, et lutte à ses moments libres dans la jungle contre les fauves et les sauvages.
- Philippe K..., 10 ans 1/2, mime dans un couloir un combat contre un en-

nemi imaginaire. Le livre de latin servant de bouclier, et la règle, d'épée. Au surveillant qui assiste un peu étonné à la scène, il affirme : « Je suis Caligula ».

- A..., dans la cour de la Sous-Préfecture la fille du Sous-Préfet s'amusaient avec des maillets de croquet, en guise de bâtons ; elle avait visité la veille, avec sa mère, les blessés du bombardement et elle jouait au mutilé. Elle donnait à ses gestes un tel réalisme qu'un homme qui parlait avec la dactylo lui demanda : « Quelle est donc cette pauvre petite infirme qui se promène dans la cour ? » (R. L..., lettre du 24-11-44).
 - A... avait su enrichir le jeu de poursuite d'un élément qui en fit un jeu sensationnel. Elle s'allongeait les doigts en enroulant du carton autour, de sorte que, au moyen de suggestion, elle faisait surgir dans l'esprit de ses partenaires des images fantastiques de génies malfaisants ». (M^{lle} Lascaris, p. 139, *l'Éducation esthétique de l'enfant*).
 - « ... Telle petite fille de 5 ans pouvait mimer hélas, avec un art surprenant de la reproduction, une attitude de la femme ivre, en disant : « C'est maman quand elle rentre » ; le fils du médecin mimera une consultation ; la petite fille fera le ménage de sa poupée en copiant les gestes et les réflexions de sa mère ».
- (M^{me} Brunet, *Psychologie familiale*, 14-12-43, Institut de psychologie et de pédagogie de Lyon, Les étapes du développement de l'enfant et la formation familiale.)
- Nicolas Evreinoff dans *Le théâtre et la vie* (Edit. Stock, 1930) précise :
- Le fait que l'enfant joue sans y être le moins du monde contraint, joue toujours de son propre gré, sans que personne jamais ne lui ait dit comment jouer, comment faire son propre théâtre, prouve que la nature elle-même a mis dans l'âme des êtres une sorte de volonté de théâtre, « et que le théâtre est quelque chose d'infiniment plus vaste que ne l'imaginent les philosophes et d'essentiellement différent de ce que nos critiques dramatiques le croient... ».

Et il ajoute :

« L'enfant fait quelque chose, littéralement, d'un rien ; la matière la plus vulgaire, la plus insignifiante lui suffit. C'est un véritable petit créateur, qui peut, même sans argile, produire des merveilles. Une couronne de papier le fait roi, un manche à balai lui sert de cheval, cependant que le parquet se transforme en océan.

Nicolas Evreinoff dit encore :

« Il n'y a littéralement pas un seul être humain qui, dans son enfance, ne se soit amusé de la sorte. Ce que l'enfant aime le plus, c'est le théâtre, c'est-à-dire la transformation de l'actualité journalière par l'extérieur en quelque chose qu'il crée lui-même... »

Tous les écrivains donnent des exemples personnels, dans leurs biographies, de façon plus ou moins déguisée.

« ... En attendant, il alla jouer dans une petite cour à laquelle on accédait par l'arrière-boutique, et se fabriqua un avion de chasse. Il disposait d'éléments variés, caisses, tonneaux, bouteilles, boîtes de conserves entresposées dans la cour. Dans la caisse vide, il installa les instruments de bord, boîtes de saumon et de petits pois et se fit une mitrailleuse d'une bouteille de cognac. Il naviguait à douze cent mètres et le ciel était pur, lorsqu'il vit poindre un avion ennemi. Sans perdre la tête une seconde, il monta en chandelle jusqu'à deux mille cinq cents mètres. L'ennemi ne se doutait de rien et volait tranquillement. Fricoulait fondit sur lui et mit sa mitrailleuse en action, mais comme il se penchait sur le rebord de la caisse, la bouteille de cognac lui échappa des mains et se brisa sur le pavé. Nullement consterné, il murmura en serrant les dents : — La vache. Il m'a flanqué une balle en plein dans ma mitrailleuse... » (*Les boîtes de sept lieues. Le passe-muraille*, Marcel Aymé.)

L'enfant franchira ensuite une étape importante et se fera aider par des camarades, dans ses représentations, toujours sans intervention de l'adulte.

2. Réalisations collectives spontanées :

— Voici un fait noté, il y a peu de temps. Pour les besoins de la cause, baptisons nos héros : Jean, 8 ans ; Jacques,

6 ans ; Simon, 4 ans ; Pierre, 2 ans. Les enfants jouent dans un jardin. Depuis quelques jours, les parents font débiter des arbres. Le bûcheron a laissé une hache. Jean s'en est emparé et essaie maladroitement de s'en servir. Jacques intervient : « Tu serais le vieux bûcheron. Hou, le vieux bûcheron. — J'arriverai et je le chasserai parce que ce n'est pas bien de se moquer d'un vieux bûcheron et puis vous auriez peur, parce que vous ne me « connaisseriez pas... » Et Simon traînant Pierre, la scène se déroule, mais pas assez bien au gré de Jacques « metteur en scène », qui le fait recommencer, sans qu'aucun des participants n'en soit un seul instant offusqué.

— « Quand j'étais enfant (9-14 ans) je lisais régulièrement, et mon frère me les lisait, les fascicules du « Roi des Scouts », « L'As des Boy-Scouts », « Les 3 Boys-Scouts », de Jean de la Hire. J'avais deux camarades : Jacques et Armand, du même âge que moi et qui lisaient aussi ces romans d'aventures. Quand nous jouions ensemble, c'était toujours aux « scouts ». Nous jouions les aventures survolées à nos héros dans les numéros de la semaine, en y ajoutant quelques autres, selon notre fantaisie enfantine. Ce jeu était véritablement une réalisation dramatique dans laquelle notre imagination suppléait aux décors : nous jouions toujours dans le même jardin. Cependant, ce potager était tour à tour un désert africain, ou une forêt vierge asiatique, une capitale américaine, un paysage polaire, etc., etc... Le seul décor immuable était notre avion (un grenier au fond du jardin, auquel on accédait par une échelle). (R. L..., lettre du 24-11-44.)

— Philippe K..., 10 ans 1/2, élève de Sixième, est, de par le début de ses études de latin, admirateur des Romains, plus particulièrement, des guerres opposant Rome à Carthage. Avec quelques camarades, conquis à sa marotte, il mime des épisodes des guerres puniques, où les uns et les autres sont des éléphants, ou bien Hannibal, ou bien Scipion, etc... (Relevé au Collège d'Annel.)

— Philippe F..., 10 ans 1/2, classe de 7^e, a un amour passionné pour le Moyen

Age. Chef d'équipe, il fait partager son enthousiasme à ses équipiers. A l'occasion des fêtes offertes au professeur (anniversaires, fêtes à souhaiter, ou même parfois sans occasions spéciales, sinon le désir de jouer), il fait représenter des scènes médiévales, entre autres : « La mort de l'Évêque de Laon » au moment de l'émancipation communale et de la conquête des chartes. (Relevé au Collège d'Annel.)

Les improvisations des enfants ne sont pas seulement inspirées par des événements his-

toriques ou légendaires. Elles portent aussi sur l'actualité.

— Enfants jouant, en Normandie, à des batailles aériennes, enfants sauvant les blessés dans les ruines, etc..., enfants jouant à la « Military Police » (casque, planchette à la main, langage incompréhensible), etc...

Nous avons vu des enfants donner spontanément une revue satirique des événements de leur vie scolaire (âge moyen : 11 ans). De même, ils ont réalisé une parodie du Cid, un Cid à leur taille et, selon leurs souvenirs, un Cid où l'on meurt facilement (âge : 12 ans).

(à suivre).

Maurice BOURGES.

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

Comité de rédaction. — G. CONDEVAUX, Inspecteur général de l'Instruction Publique. — G. DE FAILLY, Directrice des Centres d'Entraînement aux Méthodes actives. — A. FOURNIER, Institutrice. — R. GAL, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Éducation Nationale. — M. LEBRICH, Bibliothécaire de « L'Heure Jeunesse ». — P. MEZRIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles. — F. SECLÉTRIOU et J. SÉGUIN, Inspectrices primaires. — A. WRIBER, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Éducation Nationale et F. MORV, ancien Inspecteur, Docteur ès Lettres, Inspecteur primaire, qui assume la direction de la Revue.

SOMMAIRE du n° 3 — Avril 1946

SUGGESTIONS : La discipline et l'éducation nouvelle, par F. SECLÉTRIOU. — **La place de l'art dans l'éducation,** par HERBERT READ.

EXPERIENCES ET COMPTES RENDUS : Self-Government à l'école, par J. GUILLÉ. — **Une expérience de travail par équipes dans une école annexe, par des NORMALIENNES de LAON.** — **Premiers essais de méthodes actives à l'école de Cerzat,** par E. GENDRE. — **Autour d'un conte-fable du XII^e siècle : Aucassin et Nicolette,** par L. NITRE. — **La marionnette éducative,** par S. LACAPÈRE.

CHOSÉS D'HIER : Les mots et les choses. L'Inspecteur en tournée. — **LIBRES DISCUSSIONS : Réactions.** — **POUR VOTRE BIBLIOTHÈQUE : Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.**

SOMMAIRE du n° 4 — Mai 1946

SUGGESTIONS : Remontons aux sources : Dewey et les méthodes actives, par M. SÉGUIN. — **Les sciences à l'école primaire,** par H. GUILLARD et R. FAURE. — **La classe-promenade historique,** par LOBEROT.

EXPERIENCES ET COMPTES RENDUS : Enseignement individuel, par le GROUPE D'ÉTUDES DE LANGRES. — **Cent petites filles en liberté,** par E. L'HOTE. — **Le document d'histoire à l'école active,** par MARÉCHAL. — **La surface du carré,** par M. LIER. — **Dessin à grande échelle et peinture à la colle,** par R. LAGOTE.

CHOSÉS D'HIER : Correction collective, par l'Inspecteur en tournée. — **LIBRES DISCUSSIONS.** — **POUR VOTRE BIBLIOTHÈQUE : John Dewey.**

ÉDITIONS BOURRELIÉ ET C^{ie}, 55, rue Saint-Placide, PARIS

Tél. : LITré 00-51. — Ch. Post. PARIS 1598-28. — R. C. Seine 349.111 B

Revue paraissant 10 fois par an (pendant la période scolaire)

Abonnement aux cinq premiers numéros : 130 francs.

Abonnements jumelés aux cinq premiers numéros de **Méthodes actives** et aux cinq premiers numéros de **Pour l'Ere nouvelle** : 225 francs.

Le Jardin d'Enfants en Anglais

N. D. L. R. — La Commission d'Etudes pour la Rejume de l'Enseignement étranger, à la suite des observations de M. H. Pruvost sur des expériences qu'il a réalisées dans une école primaire du Cher, l'introduction de l'enseignement de langue vivante pratiquée avant l'âge de 11 ans. Nous donnons le témoignage suivant et serons heureux de publier d'autres comptes-rendus sur ce sujet controversé.

J'ai fait, avant la guerre, une expérience très modeste mais cependant fort concluante, avec mes enfants et un groupe de petits amis.

Nous nous réunissions trois matinées par semaine, de 9 heures à 11 heures 1/2. Les enfants avaient, au début de la première année, entre trois et quatre ans et demi. Nous avons, pratiquement exercé ensemble toutes les activités habituelles des jardins d'enfants : dessins, jeux et travaux manuels variés, histoires, chants et danses, gymnastique, etc..., en ne parlant, pour ainsi dire, que l'Anglais.

Dès le début, l'expérience a donné d'excellents résultats et, peu à peu, les enfants comprenaient tout ce qu'on leur disait et commençaient à s'exprimer de plus en plus couramment en Anglais. Signalons, à ce propos, que nous avons beaucoup utilisé les disques de Nursery Rhymes et cela, avec un plein succès.

Tout se passait oralement, bien entendu, puisque aucun de ces petits ne savait encore lire.

Après la seconde année, les circonstances m'ont, hélas, empêché de continuer à grouper ces enfants que je comptais suivre en Anglais, parallèlement à leurs études de Français. Mon intention était de ne les réunir qu'une après-midi ou même une demi-après-midi par semaine et, pendant ces quelques heures, d'organiser des activités inspirées du scoutisme pour leur faire acquérir de nouvelles connaissances en vocabulaire, tout en les occupant selon leurs goûts et sans travail scolaire supplémentaire. Ils auraient continué ainsi à développer (comme ils l'avaient fait au jardin d'enfants, toute proportion gardée) leurs facultés de mémoire, d'imagination, d'observation et d'adresse en même temps que leur sens civique et social.

Peu à peu, je les aurais amenés à lire des livres faciles, à s'abandonner à des magazines, à jouer de petites scènes, à créer un

club et à avoir un journal ; de cette façon, ils auraient pris contact avec la civilisation et la littérature anglo-saxonnes tout en s'adonnant au Lycée à l'étude d'une autre langue (étude certainement facilitée par la connaissance de l'Anglais).

D'après cette expérience, il me semble donc très souhaitable de généraliser les jardins d'enfants bilingues. La jardinière française parlant autant que possible l'Anglais, serait doublée par une stagiaire venue d'outre-Manche et toutes deux se partageraient les activités quotidiennes. Les enfants apprendraient donc très jeunes et sans aucun mal une langue facile, ce qui leur permettrait d'en aborder une seconde, plus compliquée, dès la sixième.

Le programme des années suivantes, correspondant à la 9^e, 8^e et 7^e serait à mettre au point en corrélation avec les premières classes, mais je crois qu'il peut être établi à peu de frais au point de vue du temps et du travail. Naturellement, il faut éviter toute interruption durable dans la pratique de ce qui a été acquis car, si les enfants apprennent très vite, ils oublient également très vite...

Oserai-je profiter de cette note pour exprimer une réflexion qui s'est souvent imposée à moi depuis que j'enseigne l'Anglais (surtout dans les petites classes) et qui pourrait rendre service à de jeunes collègues ? Les méthodes et la pratique du scoutisme sont pour le professeur de langues vivantes un apport merveilleux. Leur adaptation rend la tâche du maître infiniment plus aisée par la souplesse d'esprit et l'imagination que ses innombrables jeux de vocabulaire ont développé en lui, par l'utilisation du travail, d'équipe, la pratique des chants et des danses populaires et, bien entendu, par la connaissance approfondie du caractère de l'enfant.

Psychologiquement et pédagogiquement parlant, le scoutisme est certainement le meilleur stage pouvant préparer à l'enseignement des langues et notre expérience à ce sujet, comme au sujet du jardin d'enfants, est à la disposition de ceux et de celles qu'elle pourrait intéresser.

Hélène ROSSANO-ÉMERIQUE.

Arithmétique et Epreuves de bon sens

Les enfants qui nous arrivent en Sixième ont déjà un passé.

Si nous voulons, dans cette classe, non pas juger des notions acquises ou des habitudes, mais distinguer les qualités de bon sens, les possibilités d'adaptation aux circonstances, il faut *dépayser* les enfants, empêcher les automatismes de jouer chez les mieux dressés, poser des questions qui ne ressemblent pas aux problèmes pour mettre en confiance ceux qui ont peur et permettre aux ignorants intelligents de donner leur mesure.

Voici quelques « questions sans calculs » (comme les ont appelées des élèves), auxquelles nous donnons, faute de mieux, le nom d'*épreuves*, pour mettre en garde contre un emploi abusif du mot « test », réservé à des exercices spécialement étudiés, et étalonnés méthodiquement.

Ces exercices doivent, bien entendu, être faits en classe, en quelques minutes, sans préparation ou explication préalable, et sans que l'élève écrive autre chose que la réponse.

1. — Il y a, dans votre classe, 24 tables. De combien de manières différentes pouvez-vous les disposer en rangées contenant toutes le même nombre de tables ?

2. — (Peut se présenter sous des formes très variées, par exemple) :

a) Une dame va au marché et achète des navets pour n francs, des carottes pour c francs, des poireaux pour p francs. Elle

compte ce qu'elle a dépensé en tout. Dans combien d'ordres différents peut-elle placer les 3 nombres pour les additionner ?

b) Une petite fille range sur un rayon son livre de Français F, son livre d'Histoire H et son livre d'Anglais A. Dans combien d'ordres différents peut-elle placer les trois livres ?

Après la correction de cet exercice (intéressant parce qu'il révèle chez quelques élèves un travail méthodique) on peut proposer de ranger les trois livres précédents et un quatrième, le livre de Géographie G. On peut même passer à 5, 6, etc. et faire imaginer le grand nombre d'ordres différents possibles pour le classement des élèves de la classe.

3. — Les deux plateaux d'une balance sont chargés inégalement, et le plateau A contient 250 gr. de plus que le plateau B. Quel poids faut-il faire passer du plateau A dans le plateau B pour que le fléau devienne horizontal ?

Chacun de nous a inventé ou inventera des exercices de ce genre, et il serait intéressant de les faire connaître pour les expérimenter sur un grand nombre d'élèves, car ils pourraient avoir une autre utilité que de contribuer à la connaissance individuelle des enfants : l'examen des résultats conduirait peut-être à des indications intéressantes sur la nature des fautes les plus fréquentes et sur l'origine de ces fautes, sur l'influence de l'âge.

M. DIONOT.

Education et Famille

Peut-on supprimer le classement des élèves ?

Une des conditions les plus importantes à réaliser pour créer l'atmosphère nécessaire à la pratique des méthodes de l'Education Nouvelle, c'est la suppression du classement des élèves.

Si la chose est relativement facile à réaliser dans une petite école où les enfants sont sous la direction d'un seul maître, où les familles connaissent l'instituteur ou l'institutrice parce qu'ils les rencontrent quotidiennement, il n'en va pas de même dans nos grands éta-

blissements urbains qui comptent les élèves par centaines.

C'est pourtant un problème auquel il faut avoir le courage de s'attaquer et nous relations, pour montrer que la réussite est possible sans trop de difficultés, l'expérience qui, après d'autres du même ordre, vient d'être tentée dans une grande école de Seine-et-Oise, fréquentée par plus de 600 élèves.

Laissons la parole à la Directrice de l'établissement :

« A la rentrée d'octobre 1945, sur ma proposition, le Conseil des maîtresses décida de supprimer le classement. Nous étions toutes d'accord pédagogiquement sur la valeur de cette réforme, différée jusqu'à ce jour par crainte des réactions des familles. Il fut décidé que, par circulaire, j'informerai les parents de la décision prise. Fin octobre, la note ci-jointe leur fut remise avec le carnet scolaire.

Aux parents,

Pour la première fois cette année, vous avez en mains le livret scolaire qui donne le tableau de l'effort fait par votre fille et les résultats obtenus.

Nous vous demandons, avant de signer ce livret, de vouloir bien examiner de très près les notes et les appréciations qu'il renferme, afin de pouvoir, le cas échéant, nous aider à rendre meilleur le travail ou la conduite de votre enfant.

Vous remarquerez que, cette année, il ne figure sur ce carnet aucun ordre de classement. Ce n'est pas là un oubli de notre part. C'est une décision mûrement réfléchie qui nous a amenées à agir ainsi.

Nous avons, en effet, constaté que le fait de classer les élèves suivant le total des points obtenus ne pouvait être un stimulant que pour très peu d'entre elles (les 3 ou 4 premières) ; il est une cause de découragement pour la grande majorité des élèves qui peuvent perdre la « confiance en soi », un des éléments de la réussite.

De plus, le classement suscite souvent chez les élèves des sentiments d'envie et de jalousie qui nuisent à la bonne camaraderie.

Enfin, il nous paraît injuste de comparer entre elles des enfants qui n'ont ni les mêmes dons, ni les mêmes aptitudes, ni le même état de santé et qui se trouvent dans des conditions de travail très différentes.

Nous voudrions donc que l'enfant ne se comparât qu'à elle-même ; nous lui demandons de travailler pour obtenir chaque mois de meilleurs résultats et nous espérons que le zèle qu'elle acquerra ainsi lui sera un moyen de parvenir à son plein épanouissement.

La Directrice
et les Institutrices de l'École.

La Directrice recevra volontiers les parents qui désirent des explications complémentaires sur cette importante question.

Plusieurs familles, dès réception, me firent connaître leur approbation. Quelques réserves verbales me furent très courtoisement présentées par d'autres. Un père de famille demanda que soit ajoutée la « moyenne de la classe » pour savoir si sa fille « suivait le niveau des études ». Je reçus une seule lettre nettement désapprobatrice mais pauvre d'arguments nouveaux : on m'y reprochait de retirer toute émulation entre les enfants ; on m'y faisait remarquer que cette pratique n'avait pas l'approbation du corps enseignant en général et que l'avenir « jugerait ».

Sans doute, parmi celles qui gardèrent le silence avions-nous un certain nombre d'adversaires, car une de mes collaboratrices entendit un jour, chez un commerçant, critiquer « la paresse » des institutrices, paroles formulées nettement à son intention.

Et nos élèves ? Au bout du premier mois nous enregistrames avec un véritable émoi, une certaine diminution d'application.

Evidemment, nos filles étaient mal préparées par toute leur scolarité antérieure à l'application d'une telle mesure, et puis, si les familles ne montraient pas d'hostilité réelle, malgré tout, beaucoup d'entre elles, devant les enfants, manifestaient-elles quelque regret de la disparition des places.

C'est alors que nous décidâmes de concrétiser les résultats obtenus par l'établissement d'un graphique établi par les élèves elles-mêmes. Le résultat fut très bon, les élèves très intéressées au dessin de leur graphique trouvèrent là un stimulant suffisant qui rétablit le niveau de l'effort.

Ainsi donc, cette réforme de la suppression des places, point de départ de beaucoup d'autres, devant laquelle nous hésitions, s'est accomplie sans heurt, sans trouble, sans inconvénient grave. Peut-être y a-t-il encore, chez certains, le regret de quelque satisfaction d'amour-propre insatisfait. C'est possible.

Nous comptons sur le temps, l'habitude et l'expérience, pour entraîner toutes les approbations.

I. -- Le Groupe Français d'Education nouvelle au travail

Dans le silence des campagnes ou l'agitation des villes, nos amis isolés et nos groupes poursuivent un travail où l'action la moins bruyante n'est pas la moins utile ; je veux parler de ces maîtres de campagne qui réalisent vraiment. C'est à faire connaître leurs résultats, à les diffuser par la contagion de l'exemple que nos groupes les ont conviés. La chose se fait fort bien dans certaines sections, comme celle de la *Creuse* qui a organisé des visites d'écoles, des expositions et est entrée en rapports avec les réalisateurs de sa région. De même tout le *Sud-Ouest*, sous l'impulsion de M. FABRE a pu voir des modèles de travail d'équipe. Partout des groupes de travail se sont formés englobant toutes les expériences d'E. N. depuis les Imprimeurs jusqu'aux maîtres de la 6^e Nouvelle. Plus de 200 personnes dont 81 adhérents au groupe de *Tarbes* ; 350 auditeurs à *Périgueux* et 115 adhésions ; des groupes en formation à *Mont-de-Marsan*, *Dax*, etc., et pour clore le tout un congrès régional est prévu à *Bordeaux* en juin. L'administration prête son concours bienveillant et donne les libertés nécessaires.

Ailleurs on organise, comme à *Dijon*, sous la direction de M. COUBLAN, des journées pédagogiques très suivies avec exposés, démonstrations pratiques et discussions. Le groupe *algérien*, toujours doté de ses organismes propres avec M^{me} DALLEMER, met sur pied pour Pâques, une semaine pédagogique et des projets d'école expérimentale et de stage de psychotechnique. La *Seine-et-Oise* avec M^{me} CHENON-THIVET poursuit toujours son action massive et régulière, tient de nombreuses séances d'information et a l'avantage d'avoir son Centre de documentation et des classes Decroly.

Mais c'est autour des 6^e Nouvelles que se fait l'effort le plus neuf de cette année ; beaucoup de nos amis sont, en effet, engagés dans cette expérience. Nous ne citerons, faute de place, que ceux qui ont l'avantage d'avoir pu mener une expérience complète comme POL-SIMON à *Marseille* et la section d'*Etampes* avec LEFÈVRE, parce qu'elle a constitué la

première expérience d'un groupe où parents et maîtres collaborent d'une façon constante et étroite.

Le groupe de la *Seine* a repris à *Paris* ses réunions hebdomadaires du Collège Sévigné. M^{me} CHENON, M^{me} SECLEY-RIOU et moi-même y introduisons des débats sur les principes de l'éducation nouvelle et sur leurs applications au premier et au second degré. Des démonstrations pratiques les accompagnent aussi souvent que possible.

Enfin les conférences ont continué à *Paris* et en province ; des groupes nouveaux se constituent d'*Amiens* à *Nice*, d'*Alès* à *Rouen* ; et j'ai eu le plaisir de collaborer à la naissance d'un groupe d'*étudiants* qui tient ses assises chaque semaine à la Maison des Lettres.

Pour unir l'activité des différents groupes, nous avons envoyé aux uns et aux autres un questionnaire sur l'importante question pratique : comment faire pour transformer la classe traditionnelle en classe active ou en classe d'éducation nouvelle ? Voici ce questionnaire :

Comment passer progressivement de la classe traditionnelle à la classe active et à l'Education nouvelle ?

Quatre grandes questions au moins sont à prévoir :

- 1) Le travail proprement dit.
- 2) La discipline ou l'ordre dans l'école.
- 3) L'éducation et la formation du caractère.
- 4) Les conditions matérielles.

Le premier point que nous aimerions voir traiter tout de suite, pourrait se subdiviser en a) horaire quotidien, hebdomadaire, travail libre ; b) passage de l'enseignement collectif à l'enseignement individualisé ; c) le contenu de l'enseignement, le programme ; d) l'éducation nouvelle dans les écoles à plusieurs classes.

Toute réponse ou suggestion serait la bienvenue, de même que toute contribution à notre *Congrès international* de cet été dont le Groupe assume la préparation.

(à suivre).

Roger GAL.

Glanes Pédagogiques

— Aux Etats-Unis, dans les écoles élémentaires, 95 % des maîtres sont des femmes et dans les écoles secondaires 60 %, tandis que les directeurs sont des hommes pour 85 % dans les premières et 100 % dans les secondes.

— Le Guatemala consacre un tiers de son budget général à l'éducation nationale.

— Des expériences faites dans la marine américaine montrent que c'est l'affiche qui a le pouvoir éducatif le plus grand, alors que le cinéma ne produit de l'effet que sur le 50 % des spectateurs, et la conférence sur le 15 %.

— En Angleterre, les inspecteurs scolaires porteront désormais le nom de conseillers (advisers).

— L'Université de l'Illinois (U.S.A.) vient d'inaugurer des cours par correspondance qui sont donnés par radio pour les étudiants régulièrement inscrits. Après avoir entendu les cours, les étudiants mettent leurs devoirs à la poste et ils leur sont retournés après corrections.

— A Cuba on a estimé qu'il était préférable de ne plus enseigner le latin et le grec qu'à l'université, l'enseignement secondaire — gratuit et ouvert à tous — devant être « consacré à des disciplines plus pratiques et plus actuelles ».

— L'Ecole américaine des Ondes (*American School of the Air*) diffuse du lundi au vendredi, d'octobre à avril, des cours d'Histoire,

de littérature, de musique, de science. Chacune des 138 stations qui retransmettent des cours possède une section spécialisée dans les problèmes d'instruction et chargée d'adapter ces programmes aux particularités de la région. On évalue à 175.000 le nombre des instituteurs qui, en 1944-45, ont complété leur propre enseignement par ces programmes radiodiffusés. Il existe aussi une « University Inter-Américaine des Ondes » (*Inter American University of the Air*) qui offre aux auditeurs un ensemble de cours portant sur l'histoire, la littérature, l'administration, la musique dans l'Hémisphère Occidental.

A cet enseignement scolaire ou universitaire s'ajoutent des programmes destinés à mettre les auditeurs au courant des principaux problèmes d'actualité : tel le « Forum des Ondes » (*American Forum of the Air*) ou « La Table Ronde » patronnée par l'Université de Chicago.

— En Angleterre, les *Emergency training Colleges* avaient reçu, au 1^{er} janvier 1946, 30.000 lettres de candidats à une fonction d'enseignement ; 58 commissions de classement ont retenu 8.500 noms ; 2.500 personnes ont été désignées, sur ce nombre, pour entrer immédiatement dans les instituts de formation accélérée ; les autres devront attendre, faute de locaux.

A. WEILER.

(D'après les publications du B.I.E., des services américains et britanniques d'information.)

Faites-vous inscrire dès à présent au

SECRETARIAT DU GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, Rue d'Ulm, PARIS (5^e)

pour le **CONGRÈS EUROPÉEN DE PARIS**

(24 Juillet — 11 Août 1946)

dont le thème sera :

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT
DANS LES DIFFÉRENTS PAYS
SES RAPPORTS AVEC L'ÉDUCATION NOUVELLE

Faites un appel autour de vous !
Inscrivez-vous sans plus tarder, vous faciliterez notre tâche

Le Devenir de l'Intelligence. Paris, Presses Universitaires de France, collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1946, VII + 459 pages.

Première Partie : La genèse de l'intelligence :

Chapitre premier : De l'animal à l'homme.

" II : De l'enfant à l'adulte.

III : Du primitif au civilisé.

Deuxième Partie : La mesure de l'intelligence :

Chapitre IV : La nuance.

" V : Le puissance.

" VI : Le style.

Cet ouvrage de M. Zazzo, chargé de conférences à l'Institut de psychologie de l'Université de Paris, chef de laboratoire à l'hôpital Henri Rousselle, doit intéresser les pédagogues autant que les psychologues. C'est la mise au point en un examen critique, serré, dense, de nombre de questions essentielles que se posent les uns et les autres et que devrait se poser tout

être réfléchissant. C'est l'exposé de « la transformation radicale que la psychologie contemporaine est en train de faire subir à notre conception de l'esprit ». M. René Zazzo prend parti avec netteté et une fougue qui expliquent peut-être les circonstances dans lesquelles a été composé l'ouvrage, en pleine occupation, dans un tissu de préoccupations très différentes de celles de la pure science. Mais la discussion objective, pas à pas, des thèses différentes sur les rapports de l'intelligence animale et humaine, primitive et civilisée, enfantine et adulte, et sur la question de leur continuité ou discontinuité ne peut qu'être enrichissante. Chermin faisant, la sociologie, les théories associationnistes, génétiques, etc., sont situés dans leurs exacts rapports. On y suffise de dire que la seconde partie traite de la valeur et de l'usage de la statistique en psychologie, de l'apport des tests à la psychologie, du niveau mental, de l'analyse des aptitudes, de la notion d'intelligence générale, de la caractérogénie, de l'influence du milieu social sur l'intelligence, de l'hérédité, de la typologie et de la connaissance de l'individualité, pour qu'on en sente l'intérêt théorique et pratique. La philosophie traditionnelle, malmenée il est vrai, se demandera si de telles recherches concrètes ne sont pas plus révélatrices sur la réalité de l'homme que bien des considérations verbales. Elles posent, en tout cas, de grands problèmes.

Roger GA.

La Discipline et l'Éducation — Du Dressage à l'Autonomie
Paris, Editions Bourrélier et C^o, 1946, 127 pages

Ce petit livre est le premier d'une nouvelle collection (*Carnets de Pédagogie pratique*) qui prend place à côté des *Cahiers de Pédagogie moderne pour l'Enseignement du Premier Degré*.

Il est dû à la plume de M^{me} F. SZACZAR-KHOJ, dont nos lecteurs connaissent le rôle comme Secrétaire du Groupe français d'Éducation nouvelle et le passé comme Inspectrice primaire dans la Marine, où elle avait réussi à faire appliquer le régime de l'éducation nouvelle.

En voici les divisions :

La discipline et l'éducation : Définitions. — Le problème de la discipline. — La discipline ailleurs et autours (Antiquité — L'Éducation chrétienne). — La discipline scolaire traditionnelle ou le dressage scolaire (La discipline scolaire en action — Examen critique de la discipline traditionnelle). — L'École anarchique (Tolstoï et l'école de Iasnaja Poliana — Le maître-camarade et la pédagogie libertaire — Examen critique : nécessité d'une discipline scolaire).

Conditions et caractères d'une discipline éducative : Quelques idées modernes sur les enfants (Le Corps de l'enfant — La psychologie de l'enfant). — Principes directeurs d'une discipline éducative (But de la discipline). — Méthode — Progression — Caractères essentiels de cette discipline). — Rapports de la discipline et des méthodes pédagogiques. — Les sanctions (Les réactions naturelles — Faut-il récompenser ou punir ? — Que faut-il récompenser ? — Hiérarchie des sanctions). — Le milieu L'autorité du maître — Le milieu enfantin). — Les enfants indisciplinés. *Regards vers l'avenir :* La classe active. — La discipline et la notion de l'ordre. — Les sanctions. *Conclusion.*

Cette simple reproduction de la table des matières suffit à montrer la densité du cahier. Après une première partie consacrée à l'examen historique de la question, une seconde partie traite des rapports de la psychologie, de la pédagogie et de l'éducation.

Sur ce thème délicat, l'ouvrage rendra les plus grands services aux jeunes éducateurs, étudiants ou maîtres depuis peu de temps en exercice, ainsi qu'à tous ceux qui s'efforcent de réformer les rapports avec leurs élèves. La dernière partie confirme la démonstration de M. A. Franckme dans *l'Autonomie des Écoliers* (1921) sur la nécessité d'une correspondance entre l'emploi des méthodes actives dans le travail scolaire, l'autonomie morale des enfants et l'existence d'écoles nouvelles pour généraliser, dans l'avenir, la pratique du self-government à l'école.

Comme l'indique avec force, M^{me} SZACZAR-KHOJ dans sa conclusion — qui rejoint celle de l'enquête officielle du B. I. E. sur le *Self-government à l'école* (1945) — « la discipline est la pièce maîtresse de l'éducation ». L'introduction graduée du principe d'autonomie à l'école offre le moyen d'atteindre un des buts majeurs de l'Éducation nouvelle, la formation du citoyen.

A. WELER.

COLLECTION PERSPECTIVES HUMAINES

Des ouvrages indispensables à tous Français

LA RÉFORME CONSTITUTIONNELLE

SA PRÉPARATION, SES BASES

par G. SCELLE et G. BERLIA, *professeurs de faculté de Droit*

« Il me semble qu'aucun Français réfléchi ne devrait manquer de lire ce petit livre si rempli et dont toutes les pages éclairent notre lanterne. Les choses de la politique, en effet, tout le monde en parle et presque personne ne les connaît. La Constitution ou plutôt sa réforme est cependant au premier rang de nos présentes préoccupations. Les éminents juristes que sont les deux auteurs ont trouvé la manière exacte — docte sans jamais lasser, historique voire philosophique et toujours actuelle — le ton juste partout qui atteint et persuade le lecteur. Peu de lectures, ces temps-ci, nous apportent une nourriture civique à ce point assimilable et substantielle. Ce petit ouvrage inaugure une collection « Perspectives humaines » qui sous la direction de M^{me} Maillard a l'ambition louable de mettre à notre portée les grands problèmes intéressant l'Etat — donc intéressant chacun de nous. Le but, en tout cas, est parfaitement atteint par le premier volume. »

A. G. (*Nouvelles Littéraires* du 28-3-46).

Un volume 12 × 18 de 128 pages 55 francs

Parus dans la même collection :

LE MOUVEMENT SYNDICAL EN FRANCE par André MARCHAL
et **PROPOS D'URBANISME** par LE CORBUSIER.

Réimpressions :

ENTRE AMIS

Méthode de lecture par A. CHAUVINEAU

Le vol., 30 × 21,5, illustré en couleurs par S. Theureau, cartonné 86 fr.

**JEUX ET MOUVEMENTS
AVEC ACCESSOIRES
POUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE**

(enfants de 3 à 8 ans)

Un vol. de la Collection des Cahiers de Pédagogie Moderne, 140 pages
accompagnées de plus de 240 croquis 60 fr.

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