

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

<i>La réforme de l'Enseignement dans les différents pays :</i>	
L'Éducation progressiste aux États-Unis, par M. HENRY	59
<i>Problèmes généraux d'Éducation :</i>	
Radiodiffusion et Éducation Nationale, par J. DURAND	62
<i>Méthodes et techniques :</i>	
Les notions d'espace chez l'enfant, par LECOINTE M. L. WARGNIEZ	63
<i>Comptes-rendus d'expériences :</i>	
Activité musicale dans le Finistère	66
L'Anc, centre d'intérêt, par R. BRAUD	67
Les travaux manuels éducatifs en sixième nouvelle, par J. PINABEL	68
<i>Éducation et famille :</i>	
A propos d'expositions et des Fêtes, par A. W.	70
<i>Chronique française :</i>	
Un premier stage des Professeurs d'Éducation musicale, par A. WEILER	73
<i>Chronique étrangère :</i>	
1. Les États-Unis devant le problème des démobilisés, par Rosine BERNHEIM et Y. VINEUL	76
2. L'Enseignement technique aux États-Unis, par M. H.	77
<i>Analyses d'Ouvrages</i>	79

REDACTION :

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

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

ABONNEMENTS :

Éditions Bourrelrier 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

COMITÉ DE RÉDACTION :

M^{lle} HAMAIDE, Directrice de l'École 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.

SECRETAIRES DE LA RÉDACTION :

M^{me} S. ROUBAKINE, Fondatrice de l'École Nouvelle de Bellevue
et A. WEILER, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Education 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* : 225 francs.

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

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} SEGLET-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 (2^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

La Réforme de l'Enseignement dans les différents pays

L'Éducation progressiste aux États-Unis ⁽¹⁾

L'Éducation progressiste a fait couler beaucoup d'encre en Amérique et a suscité de nombreuses et violentes controverses. Cette nouvelle école d'enseignement compte des adeptes aussi enthousiastes à la défendre que ses adversaires sont acharnés à l'attaquer, et c'est d'autant plus facile que l'Éducation progressiste est, somme toute, une philosophie plutôt qu'une méthode. Bien que dans cet article, l'auteur se soit efforcé de présenter une opinion aussi objective que possible, il n'y exprime pas moins des vues personnelles, une interprétation parmi de nombreuses autres de cette nouvelle conception de l'éducation.

L'éducation progressiste — en anglais « progressive education » — est née aux États-Unis d'une sorte de réaction organisée contre l'arbitraire des méthodes d'enseignement prévalant, non seulement en Amérique, mais dans presque tout le monde occidental. La pédiatrie et la psychologie aidant, certains esprits à l'avant-garde de l'enseignement se rendirent compte qu'il était injuste de subordonner tous les élèves à une seule et même méthode d'éducation.

Les enfants n'ayant pas été soumis à la longue discipline que la vie en commun et les exigences sociales imposent aux adultes, diffèrent naturellement beaucoup les uns des autres. Bien que n'ayant pas encore coordonné les jeunes activités de leur esprit, ils ont néanmoins une individualité bien marquée. Pour les pédagogues, que cela fût dû à leur milieu ou à leur propre nature, c'était

sans importance. Ce qui importait, pensaient les partisans de l'école progressiste, c'était de ne pas mutiler, dans un moule spirituel commun, tout ce qui était chez l'enfant la marque d'une individualité particulière.

Comme toute réaction se jette à ses débuts dans une opposition forcenée, la réforme progressiste de l'enseignement n'alla pas en Amérique sans provoquer quelques excès regrettables. Sous prétexte que l'enfant ne devait faire que ce qu'il aimait et qu'il ne fallait pas le brimer, on en vint à négliger de lui enseigner certains sujets. Il n'apprit plus la calligraphie. Les psychologues vinrent à la rescousse et déclarèrent, par exemple, qu'il était dangereux de forcer un enfant gaucher à écrire de la main droite ; ceci serait une fort bonne chose si, malheureusement, la totalité des pupitres américains n'étaient faits pour les droitiers, le bras du fauteuil-pupitre ne se prolongeant pour former table qu'à droite. La grammaire tomba en disgrâce, tout comme la calligraphie, et dans certaines écoles, on n'apprit plus l'orthographe, on renonça à l'étude de la syntaxe.

Mais ces quelques travers qui résultèrent d'une compréhensible exagération, ne comptent guère si on les compare aux résultats probants qu'on obtint par la méthode progressiste. L'enfant apprit à être lui-même, à oser dire et faire ce qu'il voulait, dans la mesure naturellement où cela ne portait préjudice à personne. Le nombre des refoulés qu'avait pu causer une éducation maladroite diminua. L'élève apprit en outre à jeter un pont entre le monde et lui, à construire ce pont lui-même, sans laisser à ses maîtres le soin de lui tracer la route. Au lieu qu'on condensât pour lui le monde extérieur dans l'exiguïté de la salle de classe, on lui ouvrit grande la porte, et on lui permit de donner libre cours à sa curiosité, à ses jeunes enquêtes ; il apprit à apprendre, non seulement par le raisonnement ou l'instruction, mais plus encore par l'expérience directe, par une prise de contact personnelle avec ce qui est la vie réelle. Et peut-être est-ce ce qui détermine outre-Atlantique une forme d'esprit si pratique, un certain positivisme dans l'action, une audace, ou mieux, une absence de crainte pour tout ce qui pourrait comporter un échec.

(1) N.D.L.R. — Nous exprimons nos remerciements à l'United States Information Service de l'American Embassy à Paris qui a désigné Miss Marcelle Henry, ancien professeur à Wisconsin University, The State University of Iowa, Lehigh University, pour écrire cet article.

L'auteur s'est trouvé quelque peu embarrassé pour traduire le mot anglais « Progressive ». Il a opté pour *progressiste*, craignant que le mot français *progressive* ne dérouterait le lecteur par le sens d'évolution qu'il comporte le plus souvent.

Il va sans dire que la variété des systèmes d'éducation aux États-Unis nous interdisait d'envisager en un seul article la situation présente, comme cela a été fait pour la France, l'Angleterre, la Tchécoslovaquie. Cet article introductif sera donc suivi d'autres qui traiteront de points plus particuliers.

Mais, contrairement à ce qu'on pense généralement, l'éducation progressiste ne concerne pas que les enfants. Car, — et c'est là l'un des points les plus importants du mouvement — cette formation tend aujourd'hui à faire de l'individu un membre du groupe social, en élargissant les confins du domaine de l'éducation jusqu'à ceux de la société. Savoir n'est plus considéré comme le parachèvement de l'éducation ; savoir-vivre, et non en soi mais avec les autres, en une cohabitation agréable et profitable à tous, est ce qu'on recherche désormais.

L'école progressiste comporta ainsi ces deux tendances qui pourraient sembler incompatibles à première vue, la formation de caractères indépendants et empreints d'une forte personnalité, et celle d'êtres sociaux, tolérants les uns des autres et sachant s'entraider.

Afin de propager ces conceptions nouvelles, des éducateurs américains et canadiens fondèrent en 1919 « The Progressive Education Association » — l'Association de l'Éducation progressiste — qui adhéra en 1932 au New Education Fellowship et prit en 1944 le nom de « The American Education Fellowship » (1). Cette organisation se vit plus d'une fois attaquée et connut même des dissidences au sein de son groupe. On lui reprochait de ne vouloir former que des êtres incapables de gagner leur vie, parce que l'éducation progressiste n'assujettissait pas les élèves, disait-on, à la stricte discipline du devoir et qu'elle laissait trop d'indépendance aux sujets. Ou, disait-on encore, elle n'était accessible qu'à une élite aisée, jouissant de la sécurité économique. D'autres prétendaient que c'était une école parfaite pour les cancren ou les génies, les uns étant incapables de réaliser des progrès avec la même rapidité que la moyenne des élèves, les autres pouvant ne développer que le côté le plus fort de leur personnalité, — artistique le plus souvent.

L'Association de l'Éducation progressiste comprit rapidement qu'elle se heurtait à un écueil, et élargit ses programmes, soulignant désormais les avantages plus particulièrement sociologiques, démocratiques et humanitaires de l'enseignement qu'elle préconisait. Elle fit comprendre qu'elle savait reconnaître en l'enfant, l'homme de la société de demain et qu'elle voulait le voir se développer afin de vivre en parfaite harmonie avec les membres du groupe social qui serait le sien plus tard. L'Association forma en 1933, pour envisager tous les problèmes que cela comportait, un

groupe d'études sociales « The Committee on Social-Economic Problems ». Ce groupe publia bientôt un manifeste de ses tendances sous le titre de « A Call to the Teachers of the Nation », — Appel aux Maîtres de la Nation. Dans ce manifeste, l'Association reconnaissait le besoin de « transférer — pour employer les termes dont elle se servait — les traditions démocratiques des bases individualistes aux bases collectivistes qui sont celles de l'ordre social contemporain ».

Le malaise économique et politique suscité par la dernière guerre, l'intolérance des pays totalitaires en matière d'enseignement, l'absence d'un programme éducatif international qui permettrait d'enrayer les tendances faucheuses d'une endoctrination raciste ou étroitement nationaliste, tous ces facteurs ont donné un renouveau de vigueur à l'école progressiste américaine, et on la voit à nouveau à l'extrême pointe de la réaction contre l'esprit étroit, dogmatique, qui a prévalu dans la formation intellectuelle de la plupart des peuples occidentaux. La place qu'elle occupe est d'autant plus importante que cette école est, par définition, en constante évolution, puisqu'elle est orientée vers l'avenir et qu'elle recherche la création d'un monde meilleur ; elle se trouve donc ainsi toujours à l'avant-garde du progrès, le progrès étant *infini*, somme toute, en matière de compréhension universelle, de tolérance et d'« humanisme ». Voici d'ailleurs comment le comité de l'Association Progressiste qui travaille à l'étude des problèmes socio-économiques définit sa tâche :

« Le comité croit que les idéaux prévalant dans notre culture démocratique, continuellement réinterprétés et améliorés, nous montrent la voie à suivre pour tout ce qui touche à l'enseignement. »

Naturellement, il s'agit de déterminer encore ce que sont ces idéaux d'une culture démocratique, et, là encore, on se voit contraint d'en revenir au concept de l'individualisme, des droits de l'Homme en tant qu'individu par rapport aux exigences de la société. Il faut rechercher la dose exacte de libertés individuelles qu'il faut laisser à l'homme pour que la société puisse, à l'échelle nationale d'abord, à l'échelle internationale ensuite, exister saine et tranquille. En Amérique où le pionnier et l'émigrant ont voulu rompre avec les traditions qui entravaient leur essor dans le pays d'où ils venaient, c'est peut-être plus facile à déterminer qu'ailleurs ; on a fait table rase de nombreux préjugés de castes ou de classes ; un certain libéralisme économique a permis à chacun de trouver sa

(1) N.D.L.R. — L'organe mensuel de ce Groupe s'intitule Progressive Education ; il est édité, 289, Fourth Avenue, New York City, U.S.A. (3 \$ par an).

place au soleil, ou, au moins, d'occuper un rang social en accord avec sa valeur et son courage. Mais c'était d'autant plus facile que le pays était vaste et neuf et qu'on pouvait tout édifier dans l'ordre social sur des bases nouvelles.

Dans le domaine de l'éducation, un certain flottement subsiste néanmoins. L'élève qui a été formé à l'école progressiste est souvent handicapé lorsqu'il poursuit ses études supérieures, parce qu'il ne possède pas la discipline dans le travail qu'on a inculquée à ses camarades, formés selon les méthodes traditionnelles. Mais il se caractérise peut-être par

une joyeuse insouciance assez proche de ce qu'on pourrait appeler le bonheur, par une aimable bonne volonté et un courage personnel qui le font s'adapter rapidement aux difficultés qu'il rencontre sur son chemin. Et si ce ne sont pas là des vertus qui comptent pour beaucoup dans la formation intellectuelle proprement dite, elles n'en comportent pas moins beaucoup de poids dans la valeur spirituelle de l'être, et en cela, comptent pour beaucoup dans le triomphe de l'école progressiste.

M. HENRY.

A partir du prochain numéro, la formule annoncée pour la nouvelle série deviendra une réalité !

Vous trouverez chaque mois :

- Un article sur la Réforme de l'Enseignement dans les différents pays.
- Des articles de spécialistes consacrés à des problèmes généraux d'éducation.
- Des articles consacrés à des questions de méthodes et de techniques.
- Des comptes-rendus d'expériences.
- Une page consacrée à « Education et Famille » et aux questions posées par les parents.
- Une chronique française.
- Une chronique étrangère.
- Une bibliographie centrée sur un sujet précis.
- Des analyses de livres sur fiches détachables.

Radiodiffusion et Éducation nationale

I. — Il est nécessaire de bien distinguer : a) la radio scolaire ; b) la radio éducative ; c) les émissions éducatives ou instructives par certains côtés seulement ; d) les émissions « négativement éducatives ».

Au sens large, toute émission radiophonique a un aspect éducatif, plus ou moins marqué ; comme on peut demander à une publication des comptes non seulement sur ce qu'elle dit, mais sur ce qu'elle ne dit pas, on peut demander au Directeur de la Radiodiffusion Nationale pourquoi il n'a pas fait tel ou tel usage de l'outil qui lui est confié, et dont les possibilités éducatives sont immenses ; sa responsabilité est tout de même beaucoup plus lourde que celle d'un directeur de journal, car il n'y a qu'une radio et elle est étatisée.

II. — Les émissions actuelles dites de l'« Éducation Nationale ». — a) scolaires : elles sont très réduites ; cours de langues vivantes... (donc scolaires au sens large) ; b) éducatives : ce sont les plus importantes. Données de 9 h. 1/2 à 10 h. 1/2, sauf le dimanche, elles ont un public très mêlé : retraités, rentiers, étudiants ayant de temps en temps une matinée libre, oisifs, ménagères à leur travail ; elles laissent de côté la grande masse des travailleurs ; les jours fériés elles disparaissent. Le grand public les apprécie pourtant beaucoup : elles viennent quasi en tête de ses préférences, si l'on en croit le récent référendum de France-Soir, dont les indications générales sont difficiles à contester : 68 % des auditeurs les acceptent et les réclament ! Ayant pu les suivre moi-même de façon suivie, à plusieurs reprises, je serais ingrat de ne pas dire qu'elles m'ont beaucoup rappelé et appris. Je les considère comme excellemment réalisées du point de vue de la technique du genre ; les lois si particulières de l'attention chez l'auditeur de T. S. F. sont utilisées (1) ; on sent un service

(1) L'attention volontaire est rarement présente chez l'auditeur ; en tout cas, elle ne dure pas plus de quelques minutes ; le problème essentiel réside de susciter, de solliciter l'attention spontanée, mais par des procédés qui ne s'usent point malgré la répétition quotidienne d'émissions du même genre. Il faut éviter de rester longtemps sur un même sujet et donner les repos nécessaires : d'ou causeries courtes (7 à 8 minutes) entrecoupées de repos musicaux, et traitant des sujets les plus divers (d'ou des critiques « intellectuelles » faciles si on lit sur un programme les sujets traités : on a une impression de dispersion ; mais à l'écoute, il en va tout autrement).

qui emploie des professionnels ; les speakers sont en général à féliciter ; les émissions restent anonymes ; ce ne sont pas des choses fréquentes dans les autres départements de la radio.

III. — Pour contribuer à la préparation de la Réforme de l'enseignement, la Radiodiffusion pourrait, immédiatement, rendre un grand service. Quelques minutes, une ou plusieurs fois par semaine, seraient suffisantes, pourvu (*point capital*) que ce soit des minutes de grande écoute. On les utiliserait :

a) pour informer le public sur l'état actuel de l'enseignement et les problèmes essentiels : enseignement technique, etc...

b) pour tâcher d'émouvoir sous les carapaces d'indifférence, de nonchalance, d'égoïsme, les grands soucis que l'enfant doit faire surgir chez les parents, les éducateurs, les citoyens, sentiments qui existent souvent en veillesse...

c) pour solliciter des suggestions, des avis : la solidité « technique » des lois scolaires de III^e République ne vint-elle pas du fait que leurs dispositions essentielles avaient fait l'objet, en province aussi bien qu'à Paris, d'études minutieuses, convenablement centralisées ? M. Porché, le nouveau directeur de la Radiodiffusion, dont on a pu louer jusqu'ici tant d'heureuses mesures, pourra-t-il, ici, donner satisfaction aux intérêts de la pédagogie, qui se confondent, croyons-nous, avec les intérêts supérieurs de la nation ?

IV. — Enfin, non plus pour la préparation, mais pour la réalisation de la Réforme, la Radio pourrait, croyons-nous, rendre les plus grands services. La prolongation prévue de la scolarité fera que l'application de la réforme sera retardée pendant un certain nombre d'années, notamment par le manque de locaux et de personnel enseignant. Dans les agglomérations rurales, groupés ou non par cantons, la question des locaux sera souvent particulièrement difficile à résoudre. Le retard en question s'il est trop marqué peut devenir une cause d'échec pour le meilleur de la réforme envisagée. L'utilisation de la radio peut atténuer ce retard et abolir sa nocivité. Il suffirait :

a) qu'un émetteur soit mis à la disposition de l'Éducation Nationale. — Avant la guerre

quelques firmes commerciales pouvaient en se groupant financer un poste privé... Les frais, considérables certes, entraînés par une telle affectation seraient moindres que ceux nécessités par l'entretien d'un émetteur normal, diffusant des émissions très variées ; ils seraient compensés par des économies de personnel et de locaux, en partie (1).

b) qu'on détermine soigneusement quels seraient les enseignements les plus indiqués pour être dispensés par T. S. F. sur une large échelle (il faudrait se placer surtout à trois points de vue : économie de personnel, économie de locaux, opportunités pédagogiques). On peut penser que ce seraient en général les enseignements intéressant le surcroît rural des nouvelles masses scolaires (2).

(1) Certaines dispositions sur lesquelles il serait trop long de s'étendre ici permettraient d'ailleurs, si besoin était, de réduire encore ces frais sans trop d'inconvénients.

(2) Il serait dangereux d'utiliser l'enseignement par Radio et par Correspondance pour les élèves trop jeunes. Pour les plus âgés, l'étude sous cette forme présenterait certains avantages particuliers.

Les enseignements à donner devraient être très soigneusement adaptés à la technique radiophonique (mise au point qui devrait faire l'objet d'un assez long travail, qu'il serait possible de commencer sans délai), compte tenu de l'indispensable liaison à assurer (aisément, d'ailleurs) avec un corps de correcteurs auxquels les élèves enverraient régulièrement des travaux (corps de correcteurs analogues à celui que le Ministère de l'Éducation Nationale a formé en son Centre National d'Enseignement par Correspondance).

Les locaux où l'on grouperait pour des écoutes collectives la majorité des élèves n'auraient point à être aménagés en bâtiments scolaires ; une surveillance intelligente deviendrait nécessaire ; il semble qu'elle ne serait point difficile à assurer (retraités de l'enseignement, fonctionnaires en activité, pour compléter leur service ou à titre d'heures supplémentaires). Une telle organisation ne pourrait être mise sur pied qu'après le succès d'essais préliminaires, réalisables dès maintenant.

Jacques DURAND.

Méthodes et Techniques

Les notions d'espace chez l'enfant

L'éducation, l'enseignement qui exigent des dépenses considérables d'énergie, donnent trop souvent de médiocres résultats et les parents et les maîtres, qui sacrifient le meilleur d'eux-mêmes à l'enfant, déplorent l'inefficacité de leurs méthodes.

Les examens révèlent la confusion, le désordre dans l'esprit, des connaissances mal assimilées chez la plupart des candidats ; seuls, les enfants bien doués, font exception ?

Pourquoi cette disproportion entre les efforts fournis et les résultats obtenus ?

L'éducation, l'enseignement ne sont pas adaptés à l'enfant qui vit dans le milieu familial, scolaire et social sans comprendre l'adulte. Les causes de cette incompréhension sont multiples et complexes, mais l'une des principales est l'ignorance des notions d'espace et de temps (1). Il faut à l'enfant une longue expérience pour percevoir avec précision et rapidité les formes, les grandeurs, les distances des objets, leurs positions dans l'espace et pour saisir les rapports spatiaux que l'adulte traduit à chaque instant dans le langage parlé ou écrit sans se rendre compte

des difficultés que l'enfant éprouve à le comprendre.

M^{me} BERGERET, M^{me} LABRETTE, institutrices, et moi, avons posé, à 160 enfants (garçons et filles), de 5 ans 6 mois à 13 ans 1/2, des questions très simples, relatives à l'espace ; nous avons choisi 10 élèves du même âge, de 6 mois en 6 mois : 10 de 5 ans 6 mois, 10 de 6 ans, etc., appartenant à des régions, à des milieux différents. Tous les enfants ont subi les mêmes épreuves, nous avons essayé de supprimer les causes d'erreur durant les interrogations et lorsqu'un échec étonnait la maîtresse, celle-ci reprenait l'exercice sous des formes diverses, à des moments différents, pour discerner l'ignorance de l'étonnement par exemple : Georges (12 ans 6 mois, perdu du C.E.P.E.) est incapable de se placer en avant d'une table ; à plusieurs reprises nous le prions de se placer en avant de divers objets ; il échoue chaque fois. Nous lui présentons une phrase écrite : les fleurs que j'ai cueillies sont fanées et lui posons les deux questions suivantes : 1° montre-nous le mot placé avant j'ai ; il désigne cueillies ; 2° indique-nous le mot qui est placé après j'ai ; il désigne fleurs. Cet élève qui ne sait pas dis-

(1) Le temps fera l'objet d'une autre étude.

tinguer : « avant », « après », est incapable d'appliquer la règle du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir qu'il sait par cœur. Quelques enfants de 11 ans 6 mois et de 13 ans sont dans le même cas.

Les erreurs relevées, à tous les âges, pour chaque série d'épreuves, révèlent l'ignorance, la confusion chez la plupart des élèves :

1^o Notions de position dans l'espace.

Si les enfants de 12 à 13 ans réussissent les exercices les plus simples concernant la position des mains par rapport au tronc, à la tête, la position des pieds par rapport au corps, ils échouent aux épreuves les plus compliquées.

Tous les enfants de 5 ans 6 mois sont incapables de déplacer correctement les bras et les jambes dans l'espace et les erreurs sont nombreuses chez les moins de 10 ans.

137 élèves sur 160 ne savent pas se placer le plus loin possible du bureau, dans la salle de classe.

La plupart des écoliers éprouvent beaucoup de difficulté à se mettre à droite puis à gauche d'une table de classe parce qu'ils lui attribuent une droite et une gauche invariables, quelle que soit leur position par rapport à la table.

Très peu d'élèves reproduisent exactement les mouvements exécutés par la maîtresse placée en face d'eux.

Plusieurs enfants ne savent pas placer une gomme à droite, à gauche d'une règle parce qu'ils situent la droite, la gauche aux deux extrémités de la règle, quelle que soit sa position dans l'espace. « La règle a sa droite comme nous », explique Jeannine (10 ans).

Les élèves sont priés de placer une gomme à droite d'un porte-plume, puis à droite d'un taille-crayon et d'un compas ; plusieurs enfants la posent devant la plume, devant la lame du taille-crayon, devant le crayon du compas, malgré les diverses positions données à ces objets. Eliane (10 ans), interrogée, répond : « C'est son côté droit parce que c'est ce qui sert à écrire, à tailler ; la droite : c'est ce qui est le plus utile. »

2^o Notions d'ordre dans l'espace.

Les enfants sont priés de reproduire et de continuer, avec des bûchettes, les rythmes dessinés sur une feuille de papier posée devant eux ; ces épreuves, si simples en apparence, ont donné lieu à de nombreux échecs.

12 élèves sont en rang ; le sujet, qui occupe le dernier rang, est prié de se déplacer pour occuper successivement le troisième rang, le sixième rang.

16 enfants seulement, sur 160, ont réussi

cet exercice. Les écoliers de 5 ans 6 mois se placent n'importe où, d'autres comptent les intervalles et se placent au quatrième, puis au septième rang, plusieurs se mettent après le troisième, puis après le sixième élève. Nous avons reproduit cet exercice en remplaçant les enfants par des bûchettes, les erreurs ont été à peu près aussi nombreuses.

12 élèves sont en rang, le sujet dispose de 5 autres élèves qu'il doit conduire et laisser au troisième, cinquième, septième et huitième rang, 14 enfants seulement, sur 160, savent placer les écoliers au rang indiqué. Cet exercice, repris avec des bûchettes, avec des traits identiques tracés sur une feuille de papier, n'a pas donné de meilleur résultat. Les enfants sont préoccupés de ne pas modifier le tout et ne tiennent pas compte des éléments ajoutés ; il les considèrent comme des éléments étrangers qui ne peuvent pas faire partie de l'ensemble.

113 élèves sur 160 commettent des erreurs lorsqu'il s'agit de placer une virgule après le premier chiffre d'un nombre de 9 chiffres puis de l'avancer de 3 rangs et de 5 rangs vers la droite.

12 élèves comptent la virgule et ne l'avancent que de 2 et 4 rangs. Denise, 8 ans 6 mois, explique : « Je compte la première virgule, elle est plus que les autres ; elle est la première. »

Plusieurs enfants placent la virgule sous le quatrième et le neuvième chiffres tandis que d'autres imaginent des rangs.

Ces exercices révèlent, chez de nombreux élèves, l'ignorance des notions d'espace.

Ces enfants, qui sont incapables de suivre la pensée adulte sur les différents plans de l'espace et du temps où elle se meut constamment, saisissent seulement le sens de mots isolés dans les phrases lues ou entendues et ne comprennent que superficiellement les pensées exprimées ; aussi n'acquiescent-ils que des connaissances juxtaposées, mal assimilées. Ces données de mauvaise qualité provoquent l'ingestion mentale, la fonction chargée de réaliser l'ordre et l'harmonie est troublée et le désordre, la confusion régnent dans les esprits. Ces habitudes mentales contractées dès le jeune âge, exercent une influence néfaste durant toute la vie.

Comment habituer l'enfant à mieux observer, à ordonner, à lier ses connaissances, à réfléchir ?

Comment l'habituer à exprimer clairement ses pensées pour qu'on en saisisse facilement le sens ?

Comment l'habituer à écouter attentivement les autres et à se placer à leur point de vue pour les comprendre ?

L'enseignement régulier et méthodique

des notions d'espace, donné à 40 élèves pendant une année, a facilité l'acquisition de ces habitudes.

Nous avons choisi 80 élèves (filles) de 6 à 13 ans susceptibles d'être comparées deux à deux, nous les avons séparées en deux groupes égaux A et B de telle manière que 2 élèves ayant à peu près même niveau mental 1/80 filles, soient l'une dans le groupe A et l'autre dans le groupe B.

Les enfants du groupe A ont suivi le programme habituel, tandis que celles du groupe B ont reçu l'enseignement des notions d'espace pendant toute l'année scolaire durant trente minutes chaque jour. Nous avons enseigné successivement les notions de position, d'étendue, de direction, d'ordre, de profondeur qui ont servi de base à une éducation intellectuelle et morale.

1° *Notions de position* : Déplacement des membres, position du corps par rapport à un, à deux, à plusieurs objets. Chaque leçon est suivie d'un exercice d'observation, par exemple : des objets divers sont placés sur deux tables parallèles, les enfants se déplacent entre les deux tables pour décrire, sur leurs ardoises, les choses vues à l'aller et au retour ; elles remarquent que l'aspect des objets change suivant la position qu'elles occupent dans l'espace et qu'elles ont commis des erreurs parce qu'elles ont regardé tantôt à droite, tantôt à gauche au lieu d'observer un seul côté à la fois et de décrire les objets en ordre.

Après avoir reproduit les mouvements de la maîtresse placée en face d'elle et entre deux vases posés sur les rebords des fenêtres, Christiane (6 ans, 6 mois) est priée d'aller chercher le vase placé à droite de l'institutrice, elle n'exécute correctement l'ordre qu'après avoir pris la place de la maîtresse ; celle-ci insiste sur la nécessité de se mettre à la place des autres pour les comprendre.

2° *Notions d'étendue dans l'espace* : Les élèves disposent successivement par ordre de grandeur, des carrés, des rectangles, des cercles puis elles observent comment semble varier la grandeur d'un objet suivant qu'il est placé à côté d'une chose plus petite ou plus grande que lui.

Elles sont entraînées à emprunter le chemin le plus court pour arriver au but, à choisir des intermédiaires de dimensions convenables pour atteindre une tablette de chocolat suspendue à la branche d'un arbre, à déplacer des obstacles pour saisir les objets contenus dans le buffet.

3° *Notions de direction* : Les enfants sont priés d'indiquer la position d'un son, de chercher une solution sur plusieurs plans.

4° *Notions d'ordre dans l'espace* : Nous avons enseigné aux élèves à reproduire et à continuer un rythme dans l'espace, à occuper un rang, à ordonner des choses, à classer des noms, des idées.

5° *Notions de profondeur* : Les enfants désignent les objets les plus rapprochés, les plus éloignés d'elles ; ensuite elles sont séparées en trois groupes : le premier est placé à 5 mètres d'un vase recouvert d'une toile, le deuxième à 15 mètres et le troisième à 25 mètres. Le vase est découvert, les élèves le décrivent sur une feuille de papier, les descriptions sont lues à haute voix et la diversité des réponses suscite des discussions intéressantes ; tous les enfants se placent à 5 mètres du vase pour corriger leurs erreurs, voient que la forme, la couleur, les détails varient avec la distance de l'objet à l'observateur et comprennent la nécessité de se mettre à la place des autres pour s'entendre et pour éviter les discussions inutiles.

Au cours des promenades scolaires les enfants notent tout ce qu'elles observent sur différents plans ; les descriptions lues et comparées montrent la diversité des goûts, des intérêts, des sentiments et habituent les élèves à la compréhension mutuelle et à la tolérance. Tous les enfants accueillent ces leçons avec joie, y prennent une part active et saisissent souvent des rapports entre les divers exercices et les problèmes posés par la vie courante ; elles retiennent ces leçons et les évoquent avec précision un an après, résultat que nous n'obtenons pas pour les autres disciplines.

Trente-cinq élèves, sur quarante, du groupe B ont une avance moyenne de sept mois sur celles du groupe A qui n'ont pas reçu l'enseignement des notions d'espace. Evidemment les enfants du groupe B présentent, avec celles du groupe A auxquelles elles ont été comparées, de grandes diversités affectives, intellectuelles, morales, mais les résultats que nous avons obtenus permettent d'affirmer que l'enseignement des notions d'espace joue un grand rôle dans les progrès de l'esprit et facilite l'acquisition des connaissances.

Les élèves du groupe B observent mieux, comprennent plus facilement, s'expriment avec plus d'ordre et de précision, réussissent mieux en calcul et en français que les enfants du groupe A. Elles saisissent les rapports entre les choses, entre les idées ; leurs connaissances sont plus coordonnées et elles les utilisent pour résoudre les problèmes nouveaux ; elles vérifient leurs réponses et commentent moins d'absurdités.

Ces enfants, habituées à s'exprimer avec netteté, franchise, à ne pas déformer les pro-

pos entendus, à n'affirmer que ce qu'elles connaissent exactement, évitent les malentendus, source de tant de maux.

Accoutumées à écouter attentivement les autres, à leur poser des questions précises, à se placer à leur point de vue, elles sont plus tolérantes.

Si toutes ces habitudes étaient contractées durant les premières années de la vie, elles

seraient pourvues d'une grande vitalité, dirigeraient les réactions de l'adulte et la vie en commun serait plus facile. Les rapports entre les êtres seraient dépourvus des haïrets qui engendrent l'animosité, souvent la haine, les hommes se comprendraient mieux et s'uniraient pour collaborer au bonheur de tous.

Lecoïnte M. L. WAGNIER.

Comptes-rendus d'Expériences

Activité musicale dans le Finistère ⁽¹⁾

Le « Groupe de Musique de chambre Maurice Dupont » s'est manifesté pour la première fois à Quimper en mars 1943, quand les bombardements sur Brest obligèrent le Lycée à fermer ses portes et contraignirent MM. André et Jean Dupont, qui y enseignaient les Lettres, à se réfugier au Lycée de Quimper. Ils avaient toujours mené de pair leur activité universitaire et leur activité musicale. Ils étaient depuis plus de dix ans violon solo et alto solo de l'orchestre des concerts radiodiffusés par Rennes-Bretagne, dont le doyen, en qualité de flûte-solo, était leur père, Maurice Dupont. Ils ont pu approcher ainsi les plus grands artistes de la Capitale.

En repli à Quimper, les frères Dupont, aidés par leur père, entreprirent tout de suite de créer un mouvement musical jusqu'alors inexistant dans cette ville. Ils eurent la bonne fortune de pouvoir s'adjoindre, peu de temps après, un autre partenaire, professeur d'anglais et violoncelliste de talent, un réfugié, lui aussi, mais de Lorient.

Leur activité s'intensifia jusqu'au jour de septembre 1944 où M. Dupont père fut tué tragiquement dans Brest. Après une période d'abattement, MM. Dupont eurent à cœur de reprendre la mission que leur père leur avait léguée. Le nom de « Maurice Dupont » est resté celui de leur groupement, « in memoriam ».

Un autre professeur de Lettres du Lycée de Quimper rentra de son camp de prisonniers. Puisqu'il était violoniste, il permit de constituer un quatuor à cordes uniquement universitaire.

Neuf concerts ont été donnés en ville, jusqu'à cette date ; les grands élèves des éta-

blissements scolaires y ont toujours été conviés. Au Lycée même, dans une étude, une audition de musique de chambre a été offerte aux pensionnaires, en fin de trimestre. D'autres séances vont suivre. Les élèves du collège moderne de Douarnenez, ceux de Quimper ont pu entendre ce quatuor, qui prête également son concours au cercle universitaire. En mars, il s'est produit à Brest (première manifestation artistique depuis la Libération) et à l'Ecole Navale (devant la promotion des élèves-officiers). Il s'est fait entendre, et, ce sont là des expériences uniques, croyons-nous, aux marins-pêcheurs de l'Abri du Marin de Guilvinec, aux apprentis de l'Arsenal de Brest à « Pont-de-Bois », aux malades de l'hôpital psychiatrique de Quimper...

Chaque œuvre interprétée est présentée et commentée par André Dupont. Comme l'écrivait M. l'Inspecteur d'Académie J. Debiesse « c'est donc bien d'une éducation musicale qu'il s'agit ».

Les programmes exécutés sont on ne peut plus éclectiques. On y relève les noms de Couperin, Loeillet, Leclair, Marcello, Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schumann, Schubert, Franck, Debussy, Stan Golectan, Balakirev, Stravinsky, Turina, Sangra, Swan, Hennessy, Roussel, Guy Ropartz, Jean Gras, Honegger, Jean Langlais, P. de Bréville, Jacques Chailley, Maurice Duruflé, Paul Le Flem, Claude Delvincourt, Francis Poulenc, Jean François.

Le « Groupe de musique de chambre Maurice Dupont » (MM. A. et J. Dupont — Deronin et Bouynot) souhaiterait que chaque Académie dressât la liste des « ensembles universitaires » du même ordre et donnât à ces groupes artistiques les moyens matériels de rayonner à travers leur Académie, d'établissement en établissement, nantis d'une sorte de mission officielle, assurée par avance du succès — n'en doutons pas.

(1) N.D.L.R. — Cette note est la première d'une série consacrée à signaler des réalisations universitaires dans le domaine musical. Elle peut servir d'illustration à l'article consacré au stage des Professeurs d'éducation musicale.

L'Âne : Centre d'intérêt

Pour répondre au désir de certains collègues, il semble qu'il ne serait pas inutile d'expliquer de façon concrète ce que nous entendons par centre d'intérêt. Sans doute, nous n'ignorons pas son caractère artificiel : aussi, ne s'agit-il pas d'en faire une obligation. Si pourtant, dans cette classe d'observation qu'est une Sixième nouvelle, nous avons entrevu pour les enfants un procédé d'acquisition de vocabulaire, de formation du jugement (association d'idées — coordination entre les différents enseignements), si nous avons un moyen de faire converger sur un point déterminé le rayonnement de diverses disciplines, pourquoi ne pas faire occasionnellement et accidentellement l'expérience du centre d'intérêt ? Il s'agit bien entendu d'un intérêt de beauté et de valeur morale et éducative, dont l'enfant pourra tirer profit, en approfondissant le détail sans perdre l'ensemble de vue.

Quand j'ai proposé à mes jeunes élèves un petit travail sur l'âne, j'ai lu dans leurs yeux une satisfaction de bon augure : c'était là un sujet à leur portée, bien choisi pour leur plaire autant que pour les instruire. Il fut décidé en Conseil de classe que l'âne serait traité simultanément dans presque toutes les disciplines. L'apport des sciences d'observation était primordial pour mettre l'animal à sa place dans l'échelle des êtres et pour le caractériser à l'aide de notions précises propres à rectifier la « Légende de l'âne ». L'histoire biblique devait faire entrevoir, en lui conférant un caractère sacré, cette réhabilitation tentée par Victor Hugo. La géographie générale devait, par le climat et le sol, expliquer sa lente dégénérescence. Les textes anglais devaient permettre de montrer cet animal sous un jour particulier. Des dessins, des croquis allaient fournir des illustrations vivantes et pittoresques. Tout allait concourir à illuminer le thème littéraire de l'âne.

Les fables de La Fontaine nous ont servi à tracer un premier portrait physique et moral de l'âne ; ce déshérité, ce « bouc émissaire » semble porter la responsabilité de tous les péchés du monde. Des élèves de Sixième n'ont aucune difficulté à voir en lui la personnification d'un peuple « taillable et corvéable à merci ». Toutefois, des élèves de Cinquième, apprenant l'histoire du Moyen-Age, étudieraient sans doute avec plus de profit la satire sociale du XVII^e siècle. Peut-être serait-il préférable, avec des élèves de Sixième nouvelle, d'insister sur le caractère dramatique de cette déplorable situation du paria maudit. Plusieurs fables, et notamment « Le Meunier, son fils et l'âne » se prêtent à une transposi-

tion facile en un jeu dramatique amusant et animé. — Les élèves, groupés par équipes, passent en revue les différentes fables où l'âne joue un rôle important et, avec notre collaboration en dégagent les éléments essentiels et les traits pittoresques, sans négliger le vocabulaire et les expressions à expliquer et à noter.

Après l'étude du thème traditionnel de l'âne, nous allons, avec Victor Hugo, tenter une réhabilitation morale de l'animal déshérité.

Demandons le concours de la Bible où l'âne, comme le chameau, est l'animal sacré : il est le serviteur de Joseph, il transporte Marie et l'enfant Jésus et figure dans la crèche à côté des Rois Mages. C'est un symbole.

La pitié généreuse de Victor Hugo pour les damnés de la terre, ses nobles sentiments humanitaires à l'égard des miséreux, vont donner à des enfants sans pitié, l'exemple de la commisération. Lisez le « Crapaud » (Légende des Siècles, XIII, 2), jeu cruel d'enfants qui s'amuse à torturer et à exorbiter cet autre paria : l'âne va jouer le rôle du bon Samaritain. Ce forçat, ce damné, geignant sous le fouet de l'ânier détournera dans un effort suprême la roue inexorable pour laisser vivre ce misérable. C'est le frère de misère du cheval (« La mort du cheval » Contemplations, III, 2), qui va mourir, harassé de fatigue et roué de coups, sur le pavé de Paris. Dans « Dieu invisible au Philosophe » (Légende des Siècles, « Eve à Jésus »), le poète va affirmer la supériorité possible de l'animal sur l'homme ; tandis que le philosophe, prophète, plein d'érudition, cherche en vain la clé du mystère, l'âne voit directement Dieu.

« L'âne s'arrêta court et lui dit : Je le vois ».

Cette apologie de l'âne doit bien entendu être présentée aux enfants comme une création poétique que viendront rectifier les sciences d'observation. Il est possible alors d'enchaîner avec le thème de l'âne dans différents contes de fées, si présents à la mémoire des enfants. Ceux-ci vous aideront encore à retrouver cette sorte de réhabilitation morale et intellectuelle du déshérité, dans les « Mémoires d'un âne » où la Comtesse de Ségur nous présente sous forme de fiction l'histoire d'un âne savant. Les enfants pourront aussi étudier avec intérêt « Prière pour un âne se présentant au Paradis », de Francis JAMMES.

Mais, ne perdons pas de vue le souci du réel, terminons cette petite étude par un texte plus réaliste qui va nous permettre de rejoindre les sciences d'observation : je

pense à Guy de MAUPASSANT qui, dans « Mont-Oriol », nous présente un vieil âne, aux grandes oreilles flasques, mort des suites des mauvais traitements endurés pendant sa vie. Si vous préférez une poésie réaliste, vous pouvez faire l'étude de « Requête pour un âne » de A. ANGELLIER (« Dans la lumière antique »). La pièce est illustrée par un manège à eau actionné par un âne (« Morceaux choisis des Auteurs français » par CHEVAILLIER, AUDIAT..., Hachette, 1935, p. 57).

Au cours de ce travail, nous sommes amenés à enrichir : le fichier-vocabulaire — famille du mot âne : ânesse, ânon, ânier, ânonner, ânonnement, ânée, onagre, zèbre, baudet, mulet, et mule (à distinguer de mule du Pape) — Prophète, devin, philosophe — char, chariot, landau (nom propre devenu

nom commun par dérivation impropre... cf. Tilbury, victoria, phaeton ; gruyère, cognac...) — Limonier, roulier ; mors, croupière, etc..

Le fichier-expressions — Âne bête, Académie des ânes, Pont aux ânes, En dos d'âne..

Le fichier-proverbes — Coup de pied de l'âne, faire l'âne pour avoir du son... (« Asinus asinum fricat »).

On pourrait occasionnellement donner l'origine du mot âne (Asinum, en expliquant non pas toute son évolution phonétique, mais en montrant de façon imagée que l's de Asinum a survécu en français sous la forme d'un accent circonflexe, « couronne mortuaire », signe d'une lettre non totalement disparue.

R. BRAUD.

Les travaux manuels éducatifs en Sixième nouvelle :

La gravure sur zinc - La sculpture sur plâtre - La sculpture sur bois

C'est en voyant travailler les artisans que l'idée m'est venue de tenter d'utiliser leurs méthodes pour l'enseignement des Travaux manuels éducatifs en Sixième nouvelle. Les matériaux, les outils faisaient absolument défaut dans un collège pillé par l'occupant. Il fallait donc utiliser des moyens de fortune pour réaliser les objets les plus simples et il me semblait qu'avec un matériel sommaire, je pourrais cependant amener les enfants à faire preuve de goût, de soin et d'art.

L'esprit d'initiative ne manque pas chez les jeunes élèves : les morceaux de zinc dédaignés par les couvreurs de la ville furent activement recherchés et, dedans, nous pûmes tailler triangles, carrés, rectangles ; la découverte des outils posait un problème plus complexe : les tiges d'acier fournies par les baleines de corset ou de parapluie, les morceaux de lames de scie à métaux ou les pointes puisées dans les réserves paternelles furent utilisés au mieux : on les transforma en gouges, en ciseaux, en pointes à tracer, en pointes à graver, en racloirs et chaque élève eut bientôt à sa disposition une trousse garnie d'outils variés.

L'enseignement de l'Histoire fournit ensuite une source de modèles inépuisables : le scribe accroupi, les scribes écrivant, un navire phénicien, un hoplite, le discobole, par exemple.

Gravure sur zinc.

Les enfants commencent par dessiner le modèle d'après le document trouvé, l'agrandissent ou le réduit au besoin par la méthode des carreaux, par le calcul à l'échelle, par l'emploi du compas de réduction. Le dessin est ensuite reproduit en bleu sur la plaque de zinc et recouvert, au pinceau, d'une couche de vernis qu'on laisse sécher une demi-heure. Le travail d'adresse commence alors. Il s'agit de rectifier les contours où le vernis a débordé afin de leur garder toute leur grâce, toute leur finesse, toute leur élégance, et, à l'aide d'une pointe fine, de terminer le dessin comme on le ferait au crayon sur un carton, en accentuant les lignes qui donnent l'impression de mouvement, de vie. Puis vient le moment d'utiliser l'acide. Ce travail délicat, d'abord, me semblait dangereux, mais il se fait à l'aide d'une pipette de faible calibre, sous ma surveillance attentive et jamais l'enfant qui, du reste est tout à son travail, n'a de gestes brusques qui pourraient provoquer l'accident. Cette opération n'est pas aussi simple qu'elle le paraît : il faut doser l'acide selon l'accentuation du trait que l'on veut mordre (sur les premiers plans du dessin où l'image doit être plus nette il faut corroder le métal plus profondément en l'attaquant deux fois à

l'acide, tandis que sur le fond les traits doivent être atténués). Cela demande de la réflexion, de l'expérience, de la méthode que l'enfant acquiert peu à peu.

Ensuite, la plaque de métal est lavée à grande eau, le vernis gratté soigneusement, d'une main légère, pour ne pas rayer le dessin, puis le polissage total ou partiel à l'aide de toile émeri très fine, vient apporter au travail le fini, le soin qui le mettent en valeur.

Les traces de patine que laisse le polissage partiel soulignent agréablement le relief de la gravure et lui donnent l'aspect du vieil étain.

La mordacité de l'acide chlorhydrique est moindre sur le duralumin que sur le zinc. Après lavage et séchage, il faut recommencer plusieurs fois l'attaque du métal.

Sculpture sur plâtre.

Les leçons d'Histoire m'ont procuré également des sujets pour tenter la sculpture sur plâtre : le dieu faucon Horus, la lionne blessée, OEdipe et le Sphinx, un vase grec, une colonne ionique et même des bas-reliefs égyptiens ou chaldéens.

La matière première a été fournie par les ouvriers qui ont travaillé à la réfection du collège ; les outils ont été confectionnés par les enfants eux-mêmes avec les tiges d'acier qu'ils ont pu découvrir.

La première opération est le moulage du plâtre. Tout d'abord, nous avons employé des assiettes fêlées, des boîtes à fromage, des cadres de bois rigides, mais ces moules présentaient un gros inconvénient : au moment du démoulage, le bloc de plâtre se cassait, facilement. Depuis nous avons pu confectionner des boîtes en bois aux côtés démontables qui assurent un démoulage sans risque.

Comme pour la gravure sur zinc, les enfants dessinent le modèle choisi, l'agrandissent ou le diminuent suivant la surface dont ils disposent, puis le reproduisent sur le bloc de plâtre. Et le travail du « ciseleur » commence. Armé d'un burin et d'un racloir,

il ébauche les différents plans ; il dégrossit les contours du sujet et affine les lignes avec la pointe à tracer.

Suit le travail de polissage, et l'ouvrage apparaît en relief, fidèlement reproduit et non dépourvu d'élegance.

Des accidents arrivent, hélas ! Le plâtre se fend au cours du travail à cause d'un défaut dans la matière première ou d'un geste maladroit de « l'ouvrier ». Des larmes coulent... Et l'on se souvient d'un vieux mouleur, payé aux pièces, qui, un jour de visite d'usine, fut victime d'un pareil désastre. Il essuya une larme, lui aussi... et parut découragé. Comme son désespoir devient accessible aux petits élèves de sixième !!! Mais, comme lui, ils se remettent bravement au travail.

Sculpture sur bois.

Le goût et l'adresse apportés par les enfants dans la sculpture sur plâtre m'ont guidé vers la sculpture sur bois.

Après de nombreuses recherches, j'ai pu me procurer de véritables outils de sculpteur chez les quincailleurs, des plaquettes de chêne chez l'ébéniste et nous avons commencé ce nouveau travail au début du troisième trimestre. La dureté du bois, le maniement des outils de sculpteur ont accru considérablement les difficultés, mais les élèves ne se sont pas rebutés et les résultats obtenus sont encourageants.

La sculpture sur bois nous permettra d'exécuter en cinquième, avec des enfants déjà entraînés, des travaux intéressants, en rapport avec l'étude de l'art médiéval.

Le collège moderne de Montvilliers étant un établissement mixte, les filles participent aux mêmes travaux que les garçons. Elles y montrent autant d'adresse, autant de goût, autant d'esprit d'initiative... La discipline s'établit d'elle-même, tant les enfants ne pensent qu'à leur tâche. Dans chaque équipe, les plus habiles viennent en aide aux plus maladroits. Pour tous, l'heure du travail manuel est toujours impatiemment attendue.

J. PINABEL.

A propos d'Expositions et de Fêtes

Un des dangers qui se présente au devant de tous ceux qui consacrent leur temps et leurs efforts à l'éducation nouvelle est celui de vouloir trop bien faire, pour mieux convaincre les ignorants, les incéds, les adversaires.

Que penser d'une maison d'éducation où le personnel des maîtres préparerait pendant des mois l'exposition des travaux d'élèves et la fête de fin de trimestre ou de fin d'année ? L'intention paraîtrait d'un bon naturel : donner aux parents l'impression d'un travail mis au point, d'une réalisation parfaite ; satisfaire par ailleurs l'amour-propre légitime des enfants ; frapper, enfin, les visiteurs pour les persuader de la valeur des méthodes employées. Mais un effort aussi prolongé ne risquerait-il pas de détourner le cours normal de la scolarité, de fatiguer les enfants, d'émousser en eux l'intérêt et de créer dans toute la maison une tension nerveuse et même fébrile avant la manifestation publique ?

Ne vaut-il pas mieux laisser les choses se faire d'elles-mêmes ? Les expositions et les fêtes peuvent prendre leur place dans la vie normale des enfants, à propos d'exercices scolaires qui se déroulent simplement, dans le cadre des études et des activités libres. Les parents seront peut-être moins flattés, mais ils éprouveront un plaisir plus tranquille à connaître les résultats modestes, quotidiens, des efforts et du développement de leur enfant.

C'est ce que paraissent avoir très bien compris les éducateurs de Marseille-Veyre (Annexe du Lycée Thiers). Nous lisons dans le Bulletin du 15 avril 1946 de l'A.P.E.M. (Association des Parents d'Elèves et Educateurs de Marseille Veyre) les lignes suivantes consacrées à la fête du printemps :

« C'était une surprise, entièrement décidée et organisée par les enfants. Il ne faut donc pas s'étonner qu'elle ait eu toutes les caractéristiques du compliment des fêtes de famille : et la fraîcheur et la maladresse... »

Les éducateurs mis dans le secret (quelques-uns) n'avaient pas voulu couper cet élan. La nécessité du secret rendit les répétitions clandestines. Il n'y eut pas de répétition sur scène, pas d'essai des costumes. Les enfants seuls décidèrent du programme et s'organisent.

Que faut-il dire du résultat ? Ce que disent les parents (conscients et organisés) que nous sommes, des surprises touchantes que leur

font leurs enfants... Un affectueux merci est ce qui s'impose.

Mais en éducateurs non moins conscients et organisés, nous devons formuler quelques remarques qu'il faudra leur faire accepter sans qu'ils puissent y voir un mépris de leurs efforts. (Car les efforts ont été grands... N'en prenons pour mesure que ce fait : il y avait le matin cérémonie de promesses à la troupe d'Eclaircurs ; deux enfants préférèrent sacrifier leur promesse aux préparatifs de la fête).

Tout d'abord beaucoup de bruit... C'était plus qu'un bourdonnement de ruche ! Et le début de la représentation se perdit dans un fracas de coulisses qui heureusement put être apaisé (un peu).

Ensuite une affluence considérable de spectateurs autour de la scène. Et même sur la scène. Nous vérifions là la justesse des remarques de la psychologie génétique : l'enfant revit toute l'histoire humaine. Il n'y a pas longtemps que les spectateurs encombraient la scène ; tout au moins les spectateurs de choix. Et nos enfants livrés à eux-mêmes, crevant le rideau des coulisses de toute leur curiosité, se disputant même au beau milieu de la scène, revivaient un dix-septième siècle qui n'est pas très lointain, et jouaient tous le rôle des marquis... Pour le revivre intégralement il eût certes fallu qu'un régisseur supplémentaire veillât à un peu plus d'ordre...

Enfin l'imperfection technique. Mais est-elle si grande, et faut-il être si exigeants ?

Il est certain que beaucoup d'entre nous ne sont guère habitués à des fêtes scolaires sans apprêt. Nous étions là devant le contraire de la fête traditionnelle où tout est décidé, organisé, conduit par les maîtres. Faut-il conclure que l'école nouvelle encourage cet autre extrême ? Nullement. Il s'agissait là, encore une fois, d'une simple surprise familiale. Les éducateurs ne surent même pas à qui les invitations furent lancées, et la représentation fût pour eux parfois une découverte. Comme celle de voir tel enfant se produire qui n'aurait pas pu, six mois plus tôt dire dix mots en public, ou d'entendre chanter la fierté et la galé de « Marseille-Veyre » (Puisse-t-il en devenir digne !)

L'école nouvelle cherche la mesure. Une fête qui y est organisée de manière normale donne moins l'impression de désordre, mais plus qu'ailleurs une impression de naturel et de liberté. Nous espérons bien le voir lors de « la fête d'été », qui ne saurait manquer de se produire...

L'éducation est une longue patience. Nos enfants arriveront certainement à trouver en eux leur discipline, n'en doutons pas, si nous savons affectueusement et adroitement les y inciter. Vous ont-ils fait l'effet d'être un peu enfants gâtés ? Certes. Il faudra leur répéter qu'il y a plus de joie à savoir travailler dans l'ordre qu'à laisser libre cours aux caprices.

Mais pour mieux patienter répétons-nous à nous-mêmes, en parodiant les paroles de Beaumarchais, qu'« aux qualités qu'on réclame des enfants, il y a bien des parents qui ne seraient guère dignes de l'être ». Ce qui n'est certes pas une raison pour renoncer à notre action d'éducateurs ! Mais cela peut nous faire prendre notre mal, si grand puisse-t-il nous paraître parfois, en patience.

Ne manquons surtout pas, en tout cas, de remercier les enfants de cet « Imromptu de Printemps ». Maladroit et tendre comme une jeune pousse, il en a la fraîcheur et la

grâce. Et les promesses. Grâce des danses de fillettes qui avaient patiemment inventé et réglé leurs pas. Promesses des jeunes talents de diseurs ou d'acteurs. Gardons-nous d'étouffer tout cela de notre raideur ou de notre lourdeur d'adultes. Nous saurons bien montrer aux enfants comment mieux faire plus tard. Et, en attendant, assurons-les que nous nous sommes, car c'est bien vrai, autant amusés qu'eux. »

Tout long commentaire serait inutile. Les maîtres et les parents d'éducation nouvelle se mettent aisément d'accord lorsque le respect de la spontanéité, du rythme d'activité et des maladrotes inévitables est en question. Plus encore lorsqu'il s'agit de ne pas dépasser la mesure à propos de manifestations enfantines comme les expositions de travaux d'élèves et les fêtes données en public.

A. W.

MÉTHODES ACTIVES

Le numéro 5 de *Méthodes Actives* qui va paraître contient les articles suivants

Suggestions :

- Ecole du travail et Ecole active, par R. GAL.
- La Réforme de l'Enseignement, par F. SECLÉT-RIOU.

Expériences et comptes-rendus :

- La surface du carré, par M. LIER.
- Initiation au Français par la méthode Decroly dans une section préparatoire d'Alsace, par J. TARIOTE.
- Les Sciences au cours complémentaire, par E. AUDUGÉ.
- Observation de sciences naturelles, par J. DAUBOIS.
- Discipline, par S. LACAPÈRE.
- Dessin à grande échelle et peinture à la colle, par LACOTE.

Libres discussions :

- Première étape.

Choses d'hier :

- Méthode naturelle, par l'Inspecteur en tournée.

G. F. E. N.

Liste des Groupes Locaux d'Education Nouvelle

ALGERIE	M ^{me} DALLEMER, 36, rue Camille-Douls, Alger.
ALLIER	M ^{lle} MALLEY, Institutrice, Saint-Hilaire.
ARDECHE	M. BOISSEL, Instituteur, Mercuer, par La Bégude.
AUBE	M. PRÉVOST, 45, rue de la Paix, Troyes.
AUDE	M. PUGET, Instituteur, Tourissan.
BOUCHES-DU-RHONE	M. POL-SIMON, Villa Soleil, impasse Mouillas, Pointe-Rouge, Marseille.
COTE-D'OR	M. COOBLIN, Directeur de l'Ecole de la Maladière, Dijon.
CREUSE	M. PAROT, 63, route de Limoges, Guéret.
DEUX-SEVRES	M. PELAUD, Instituteur, Saint-Jacques de Thouars.
DOUBS	M. ROUSSEL, Instituteur, Arc Demans.
DROME	M. GALLAND, Instituteur, Châtillon-en-Divis.
EURE-ET-LOIR	M. VIGUEUR, 66, chaussée d'Antin, Paris, IX ^e .
GARD	M. BARRA, 12, quai de La Fontaine, Nîmes.
GIRONDE	M. CAPDEVILLE, Directeur de l'Ecole Lafon-Féline, Le Boucat.
ISERE	M. FAURE, Instituteur, Noyarey, par Sassenage.
JURA	M. PANOUILLON, Instituteur, Palinoiseau.
LANDES	M. VENTRE, Directeur d'école, Dax.
LOIR-ET-CHER	M. MALE, Instituteur, Chouzy-sur-Cisse.
MEURTHE-ET-MOSELLE	M. PHILPIN, 36, avenue de Maron, Laxon, Nancy.
MEUSE	M. HUSSON, Directeur de l'Ecole Normale d'instituteurs, Charleville (Ardennes).
NIEVRE	M. PARVILLIERS, Instituteur, Mars-sur-Allier.
NORD	M. ELLOT, Directeur d'école, Marcq-en-Bareuil.
PYRENEES (Basses)	BAYONNE. — M. BRUNO, Directeur d'école, rue Paul-Bert, Biarritz.
PYRENEES (Hautes)	PAU. — M. LANNES, Ecole Henri-IV, Pau.
PYRENEES (Orientales)	M. BARRIS, Professeur au Collège, à Gerde, par Bagnères-de-Bigorre.
PERIGORD	M. CAVAILLE, Instituteur, Ecole annexe H. B. M., Saint-Mathieu, Perpignan.
RHONE	M. FABRE, 13, rue Puy-Rousseau, Périgueux.
SEINE	M. DELCHET, Ecole Pratique de Pédagogie et de Psychologie, 160, rue Pierre-Corneille, Lyon, III ^e .
SEINE-INFERIEURE	M ^{me} CHENON-THIVET, 28, boulevard Saint-Marcel, Paris, V ^e .
SEINE-ET-MARNE	LE HAVRE. — M. VIALAS, Professeur au Lycée.
SEINE-ET-OISE	ROUEN. — M. ARINAL, 42, rue Bouvreuil.
SOMME	M ^{me} BEAURE, Directrice du Collège classique de jeunes filles, Meaux.
VAR	M ^{me} CHENON-THIVET, 28, boulevard Saint-Marcel, Paris, V ^e .
	M. QUEREM, Instituteur, 23, rue Cotterelle-Maisant, Amiens.
	M ^{lle} VIMARD, 15, boulevard du Colonel-Grand, Toulon.

SOCIÉTÉS AGRÉÉES

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE, Secrétaires : M. l'Abbé CHATELAIN et M. COUSINET, 27, rue Jacob, Paris, VI^e.

MOUVEMENT UNI DES AUBERGES DE JEUNESSE, 13 bis, rue Jean-Dolent, Paris, XIII^e.

II. -- Un premier stage des Professeurs d'Éducation musicale (Sèvres, Pâques 1946)

On sait que la France occupe une position privilégiée dans le domaine musical : son école de compositeurs, ses artistes, solistes et exécutants, ses artisans et ouvriers, luthiers et fabricants d'instruments, ses éditeurs de musique, son corps professoral sont universellement réputés. Plusieurs dizaines de milliers d'hommes vivent de ces activités. Leur contribution est grande dans le domaine de l'économie nationale, autant que leur part dans le rayonnement culturel à l'étranger.

Pourtant l'état présent de l'éducation musicale est loin de répondre à ce rôle de premier plan. Les effets du manque de culture artistique se font ressentir brutalement, qu'il s'agisse du succès de certains programmes de la Radio nationale, du répertoire de tels mouvements de jeunesse, des cris qui accompagnent trop souvent en guise de chants les manifestations d'éducation physique. Il n'est pas jusqu'au relâchement à peu près général du langage parlé qui ne révèle l'ampleur de cette crise du goût.

La Commission Langevin et la Direction de l'Enseignement du Second Degré, sous l'impulsion personnelle de M. G. Monod, cherchent à réagir contre une pareille déficience. Elles veulent, d'un commun accord, remettre en honneur dans nos établissements toutes les formes de la culture artistique dont les vertus incomparables sont indispensables pour une complète formation de l'homme. Àprés avoir — sur le plan psychologique — fait sortir les professeurs d'éducation artistique de l'état de minorité où on les tenait jusqu'ici, elles amorcent une rénovation pédagogique qui doit faire éclater le cadre traditionnel de l'enseignement du dessin et du chant.

La crise de la musique affecte l'Enseignement du Premier Degré et l'Enseignement du Second Degré — au moins dans les établissements de garçons. Elle pose différents problèmes : réforme de l'enseignement du chant dans les Ecoles Normales, formation spéciale à l'intention des institutrices non normaliennes, multiplication du nombre des maîtres d'éducation musicale dans l'Enseignement du Second Degré. C'est dans l'intention de parer aux difficultés immédiates que la Direction de l'Enseignement du Second Degré, après avoir obtenu la création d'une Inspection Générale spécialement chargée de la musique,

a réuni 80 professeurs pour des Journées d'information. Toutes les Académies étaient représentées ; une dizaine de professeurs des disciplines intellectuelles, animateurs et propagandistes de l'art musical dans leur établissement, s'étaient joints à ce groupe de spécialistes.

Le stage s'est déroulé à Sèvres, au Centre International d'Études Pédagogiques, du mercredi 24 avril au samedi 27 avril 1946 sous la direction autorisée et compréhensive de M. Raymond Loucheur, inspecteur général de l'Instruction Publique. Il avait pour but d'examiner les problèmes pédagogiques et administratifs, et d'étudier les problèmes de coordination de l'Enseignement de la musique avec les autres enseignements.

M. le Ministre de l'Éducation Nationale a rehaussé de sa présence la portée du stage et a souligné dans une allocution la valeur qu'il attachait à l'œuvre entreprise.

Le Directeur de l'Enseignement du Second Degré a fixé aux stagiaires un objectif lointain — donner aux élèves la révélation du passé musical des hommes et de la culture musicale — et plusieurs objectifs immédiats : créer par l'attrait l'élan vers la musique, faire chanter la jeunesse, faire jouer dans des orchestres à cordes et des petits orchestres symphoniques, faire entendre de la musique par des émissions sélectionnées de radio, par l'audition de disques, par le concert éducatif, former des cercles de culture avec le concours de tous les maîtres qui s'intéressent à la musique. Le Directeur de l'Enseignement du Second Degré a conclu par un appel à une véritable croisade contre le mauvais goût.

En d'autres termes, il faut éveiller l'enfant au monde des sons, former son goût, entreprendre sa culture auditive et vocale, tenter d'amorcer la culture instrumentale des élèves mieux doués, amener progressivement le plus grand nombre de jeunes à *penser musique* et à s'initier aux *idées musicales* de tout l'univers.

Une causerie de M^{lle} Martines sur les rapports de l'Histoire et de l'Éducation musicale montra les liaisons entre l'évolution des civilisations et les formes successives d'expression musicale. Une conférence de M. Jean Panel sur la Renaissance de l'École du chant en France, fut accompagnée d'exemples, avec le concours de la Maîtrise-Modèle de la

Radiodiffusion française, dont on put apprécier les qualités de pureté et de finesse. Une présentation de M. Robert Devigne (« Aperçu de Géographie sonore »), pour illustrer l'audition de disques de tous les pays, fit une grande impression sur le public, peut-être trop exclusivement habitué aux sonorités classiques. M^{me} Arbeau-Bonnefoy, animatrice des concerts éducatifs de l'Évolution Musicale de la Jeunesse donna le compte-rendu de son expérience. M. Jean Rollin traita enfin de l'initiation à la musique par le disque. La projection en sonore de deux films de chansons populaires canadiennes artistement illustrées révéla que cette technique peut rendre de grands services à l'enseignement du chant dans les écoles par des maîtres encore novices.

Les débats témoignèrent d'une connaissance avertie des principaux problèmes pédagogiques, en même temps que d'une culture générale de bon aloi. Ils portèrent sur les principes pédagogiques généraux, sur l'importance réciproque des différents chapitres de l'éducation musicale, sur les problèmes posés par l'éducation musicale dans les classes nouvelles, sur l'organisation matérielle de la classe, sur les liaisons avec les Conservatoires et les écoles de musique, sur la formation pédagogique des candidats au professorat.

La discussion fut animée à propos de l'éducation du rythme (au point de vue conjugué du corps et de la sensation auditive) ; de la conception de l'Histoire de la musique (position des écoles dans le courant général de la civilisation ; biographie des auteurs — sans arrière-plan littéraire ; nomenclature et analyses des œuvres — réservées plutôt pour les classes terminales et de l'Enseignement supérieur ; prise de conscience de l'individualité et de l'esthétique des artistes) ; de la création libre de l'enfant, comme moyen d'expression par la langue musicale ; du rôle de la musique contemporaine — plus particulièrement du jazz — au point de vue de l'éducation rythmique, etc..

M. Planel insista sur les conditions d'hygiène nécessaires à toute culture vocale (air pur dans la salle, température de 15 à 18 degrés, immobilité des chanteurs, stature droite,

abandon des bras le long du corps, tête légèrement relevée en avant, etc..) et sur la valeur des exercices de respiration et de phonétique. Il distingua deux phases : celle du travail d'acquisition et du montage des automatismes premiers par le solfège, la dictée musicale, la lecture de la musique, le chant à l'unisson et à plusieurs voix, de 10 à 14 ans ; celle de l'affinement et de la virtuosité de 17 à 20 ans. M. Planel souligna les dangers d'un enseignement vocal au moment de la mue. Il présenta en conclusion, la pratique du chant comme un des meilleurs modes de formation du goût (par le sens de la mélodie, du rythme, de la parole) et de la solidarité (par l'union des efforts de chacun dans un ensemble).

L'éducation musicale — au sens large — paraît appelée à jouer son rôle dans la pédagogie des classes nouvelles. Lorsqu'il s'agira de l'observation de l'enfant, elle permettra non seulement le repérage d'aptitudes et de talents, mais encore donnera l'occasion des remarques utiles sur l'oreille, les facultés d'attention, de mémoire, la spontanéité de la réaction, l'imagination, la stabilité et la santé du sujet. Elle indiquera, tout particulièrement, comment l'enfant participe à une discipline collective tout en gardant sa personnalité.

Ce premier stage des professeurs d'éducation musicale a apporté des résultats encourageants. Des conclusions précises et pratiques ont été tirées des discussions. Des manifestations improvisées pour les visites du Ministre de l'Éducation Nationale et du Directeur de l'Enseignement du Second Degré furent l'occasion de mettre au point, en quelques heures, des chœurs de qualité. Des enregistrements phonographiques ont permis d'apprécier la valeur de certaines auditions d'élèves. La maîtrise professionnelle des stagiaires laisse bien augurer de l'avenir de l'éducation musicale dans nos Lycées et nos Collèges.

Ils se sont séparés, pleins d'ardeur renouvelée, non sans se donner rendez-vous à Sévres pour l'an prochain.

A. WEILER.

A la veille du Congrès Européen de Paris et afin de faciliter les échanges entre la France et l'étranger, il nous est apparu utile de publier le tableau ci-dessous. Des invitations ont été lancées, par l'intermédiaire de leur Ministère de l'Éducation Nationale, à tous les pays d'Europe. Nous ferons part des acceptations et nous aviserons nos lecteurs de la constitution de nouveaux groupes.

La Nouvelle Education dans le Monde

N. E. F. (New Education Fellowship)

Quartier Général International : N. E. F., 1 Park Crescent, London, W. 1.

GROUPES ET SECTIONS

ANGLETERRE

AUSTRALIE

Nouvelles Galles du Sud
Queensland

Australie méridionale

Victoria

Australie occidentale

Tasmanie

BELGIQUE

BRESIL

BULGARIE

CANADA (Toronto)

CHILI.

COLOMBIE

EGYPTE

EQUATEUR

ETATS-UNIS D'AMERIQUE

FRANCE

HOLLANDE

INDE

Pendjab

Bombay

IRLANDE DU NORD

NOUVELLE-ZELANDE

PARAGUAY

SUISSE

UNION SUD AFRICAINE

Le Gap

Johannesbourg

Mrs. H. CLARK, 74, Earlham Road, Norwich.

M. W. WELDING, 19, Addison Avenue, Roseville.

Major H. COPPOCK, Athly Education Service, Websters Building, Marty street, Brisbane.

M. R. BEST, Waite Research Institute, Private Mail Bag, Adelaide.

M. A. W. R. VROLAND, 4, St. Edmunds Grove, Gardiner, S. E. 6. Victoria.

M. T. STEN, Teachers College, Claremont, W. A.

M. W. ASTON, Teachers College, Hobart.

M. Nicolas SMELTEN, 67, rue d'Espagne, Bruxelles.

DORA NINA CELINA, Ministerio de Educacao, Rio de Janeiro. Or. B. SHANOV; Batcho Kirov, 15, Sofia.

Miss Margaret A. ROBINSON, 371, Bloor Street West, Toronto. Dr. Irma SALAS, Agustinas, 657, Santiago.

ARA RESTREPO, Ministerio de Educacion, Bogota.

Sayed PACHA, 9, rue El Kirdasi, Le Caire.

Professor J. C. LARREA, Instituto Pedagogico, Quito.

M. Vinal H. TIBBETS, American Education Fellowship, 287, Fourth Avenue, New-York City.

M^{me} SECLER-RIOU; M. ROGET GAL, G.F.E.N., 29, rue d'Ulm, Paris (5^e).

M. Kees BOEKE, 76, Hobbemalaan, Bilthoven.

M. Dev INDER LAL, 44, Langley Road, Lahore.

M. M. T. VYAS, New Era school; Hughes Road, Bombay.

M. W. MAC CLURE, 10, Malone Avenue, Belfast (secrétaire international).

Miss Olive WILSON, 115, Malone Avenue, Belfast.

M. H. C. MAC QUEEN, Southern Cross Building, Brandon Street, Wellington.

Senorita M. F. GONZALEZ, Chile 519, Ascension.

Dr. Elisabeth ROTTEN, Saanen, Canton de Berne.

Dr. E. G. MALHERBE, Natal University, Pietermaritzbourg, Natal.

Dr. W. B. PENAAR, Captown Training college, Highbury Road, Mowbray, C. P.

Mrs. G. MALAN, 11, Belvedere Mansions, King George Street, Johannesburg.

1. Les Etats-Unis devant le problème des démobilisés

Environ 12 millions d'hommes et de femmes retournent à la vie civile aux U. S. A. Ce nombre, extrêmement important, oblige le gouvernement américain à faire face au problème de la réadaptation de tous ces individus. Ce sont des jeunes gens interrompus dans leurs études et qui désirent les reprendre, — des hommes qui, à l'étranger, ont compris l'intérêt d'une instruction plus poussée (étude des langues vivantes, de la littérature étrangère, etc.), — certains qui, pour être mieux aptes à gagner leur vie, désirent acquérir une spécialisation, — d'autres qui, placés brusquement dans l'industrie de guerre, se trouvent inadaptés à l'industrie civile, — ou bien encore des hommes qui, ayant, par le fait de la guerre, appris un métier spécialisé (radio, photographie, etc.) veulent continuer dans cette voie, — enfin, il y a les mutilés à réadapter physiquement et moralement à la vie.

Le gouvernement se préoccupe d'utiliser et d'éduquer ces hommes et ces femmes afin d'éviter tout désordre possible en les rendant trop brusquement à la vie civile, et de les répartir selon les besoins de la production. Il se soucie, en outre, de l'influence bonne ou mauvaise que peuvent avoir ces « veterans » sur le reste de la population.

L'armée n'avait pas négligé l'instruction de ses soldats. « L'Armed Force Institute » avait organisé des cours par correspondance (centre Maddison). Des discussions avaient lieu régulièrement entre officiers et hommes sur la situation ; des bibliothèques prétaient des livres, des revues ; plusieurs centres universitaires furent créés pendant la guerre : à Biarritz, Dijon, Londres, etc. Actuellement, cet institut documente les universités sur les élèves qui ont suivi ses cours.

Le gouvernement des U. S. A. a promulgué le « Bill of Rights », sorte de charte à l'usage des démobilisés, correspondant à notre « loi du 4 août ». Tout « veteran », s'il n'avait pas 25 ans à son entrée dans l'armée a droit à un an d'études à l'université, et plus, jusqu'à concurrence de 3 ans, selon ses années de service armé et sa valeur, tant sur le plan technique qu'universitaire. Le choix de l'université est libre. On estime à 1 million ceux qui profitent de cette loi. Les frais de scolarité leur sont payés ; en outre, il est alloué 50 \$ par mois aux célibataires et 75 \$ aux hommes mariés. Le temps consacré aux études universitaires pendant la guerre sera soustrait de la durée de leurs futures études.

Cinq types de programmes sont envisagés : « Refreshes courses », quand les étudiants désirent se retremper dans leurs connaissances.

« Vocational courses » ou cours d'apprentissage.

« Semi-professional courses » pour ceux qui désirent suivre des cours en dehors de leur métier.

« Professional courses » ou cours professionnels.

« Liberal and general education » ou études générales.

En outre, des prêts sur l'honneur sont consentis : tout démobilisé ayant 90 jours au moins de service armé, a droit, s'il veut s'établir, à une aide du gouvernement, ceci dans les deux ans qui suivent sa démobilisation. Le gouvernement offre une garantie de 50 % — jusqu'à un maximum de 2.000 à 4.000 \$ suivant le cas.

Il faut signaler qu'au sein de l'association nationale d'éducation, s'est créé le « veteran education council » dont une session a eu lieu en janvier 1946.

Quant aux réalisations pratiques, outre la priorité accordée aux démobilisés en maintes occasions, il s'est créé en 1944 un service spécial pour « veterans » au sein de l'U. S. A. « Employment service » (créé en 1933) concentrant les demandes et les offres d'emploi et établissant un nouveau système d'embauche. Ce service comprend un service d'orientation professionnelle et un centre de conseillers pour les soldats à l'étranger. Un autre service est créé pour les hospitalisés, L'U.S.E.S. cherche à adapter le plus possible l'homme au métier. Par exemple, des pilotes de guerre sont employés maintenant dans les lignes d'aviation commerciale. 888.000 personnes sont passées entre leurs mains jusqu'ici.

Des livres spéciaux à l'usage des « veterans » ont été publiés. Par exemple : « How you can get a job ? » (comment trouver un emploi ? « 101 ways to be your own boss » (101 manières d'être son propre patron).

Sur chaque plan un effort a été fait :

Dans les Universités des cours spéciaux permettent aux démobilisés d'atteindre plus rapidement l'échelon supérieur. Dans les universités de Yale et de Trinity, des cours spéciaux sont donnés qui tiennent compte des maturités et des lacunes dues à la guerre.

De nombreuses bourses d'études sont accordées, suivant le « Bill of Rights » (les bourses

Gugenheim pour « vétérans » ont distribué 2.500 bourses, totalisant 300.000 \$).

Pour les « vétérans » mariés, on accorde des aides spéciales : des maisons démontables où des petits appartements leur sont réservés, sont construites à proximité de l'université. Ainsi, à New-York, devant l'affluence des étudiants, on envisage la construction d'habitations sur ponts flottants dans la baie d'Hudson. Pour éviter l'encombrement, on tend à diriger les « vétérans » vers de plus petits collèges. On estime que le nombre d'étudiants a augmenté de 35 % sur les 1.400.000 qu'il y avait en 1940.

Dans les usines et les plantations, un contrat a été passé entre le gouvernement et les industries. Les « vétérans » peuvent y faire leur apprentissage. Ils reçoivent le salaire d'apprentis et le gouvernement leur donne le supplément pour atteindre au salaire normal d'ouvrier.

D'autre part, ils ont le droit d'assister gratuitement à des cours d'éducation générale.

Des aides volontaires se sont offertes : pour l'orientation des « vétérans », l'analyse des aptitudes, goûts, expérience passée. Beaucoup

de grosses maisons ont ouvert leurs portes aux démobilisés.

Le gouvernement se préoccupe aussi de la réadaptation des mutilés. Un apprentissage approprié est réservé aux aveugles, qu'on engage souvent à devenir fermiers. On accorde des pensions aux mutilés. On lutte contre leur tendance à la tristesse et à la solitude ; on désire qu'ils acceptent les aides offertes et qu'ils participent de nouveau activement à la vie.

Nous ne connaissons pas encore le résultat de toutes ces entreprises publiques et privées. Ce que nous savons, c'est que le gouvernement doit faire face à un afflux considérable d'hommes et de femmes vers tous les genres de travaux. On craint le chômage, une mauvaise compréhension entre les démobilisés et les autres ; on ne veut pas qu'il naisse un complexe d'infériorité chez les premiers. On craint un abaissement du niveau des études et de la valeur des examens.

En tous cas, cette affluence d'hommes mûrs vers les études, oblige les U. S. A. à envisager avec plus d'attention encore la question de l'éducation des adultes.

ROSINE BERNHEIM et Y. VINEUIL.

2. L'enseignement technique aux Etats-Unis

L'Association de l'Enseignement Technique des Etats-Unis — The American Vocational Association — vient de tenir à Buffalo sa 39^e convention. Au cours des débats qui ont eu lieu, deux sujets ont été particulièrement discutés : l'éducation des anciens combattants et les projets de développement de l'enseignement technique dans celles des localités américaines qui manquent actuellement de main-d'œuvre spécialisée. On a également examiné tout spécialement le cas des femmes-soldats qui, ayant accompli au front des tâches jusqu'alors assumées par les hommes, éprouvent maintenant quelque difficulté à trouver un emploi de même ordre dans la vie civile, en raison de la concurrence que leur font les hommes.

En ce qui concerne l'enseignement technique, il est plus particulièrement régi aux Etats-Unis par deux décrets-lois ratifiés par le Congrès : le décret connu sous le nom de

« the G.I. Bill of Rights » ou « Les droits du Démobilisé », qui accorde certains privilèges éducatifs à tous les anciens soldats, et le décret qui touche à la réadaptation des mutilés à une vie normale. Ces deux décrets ont d'autant plus d'importance qu'ils concernent quelque 13 millions de conscrits ou d'anciens combattants. D'ailleurs, déjà avant le 1^{er} janvier de cette année, plus de 650.000 soldats avaient demandé à bénéficier de ces privilèges, et on estime à 750.000 ceux qui se seront fait inscrire à des cours pour la rentrée prochaine.

On peut donc se rendre compte de l'importance que prend à l'heure actuelle l'enseignement technique dans l'éducation de la nation américaine. M. Dennis, secrétaire de l'Association, qui prit la parole à Buffalo, résuma en ces termes les progrès réalisés au cours des trente dernières années : « Pendant longtemps, dit-il, on se refusa à considérer

l'enseignement technique comme un membre respectable de la famille éducative. Mais il survécut quand même, sans être ni respectable, ni populaire, dans les sous-sols et les vieux bâtiments, dans des lieux sans nom où les autres membres de la famille académique auraient refusé d'enseigner. Et aujourd'hui, grâce au dévouement et à la conscience professionnelle des maîtres de l'enseignement technique, il est remonté du sous-sol à la lumière du grand jour.

Certains orateurs de la convention ont insisté sur la nécessité d'améliorer les conditions de l'enseignement technique dans beaucoup de régions d'Amérique, rendant les conditions inadéquates de l'heure responsables de l'exode des campagnes vers les villes.

L'assemblée reconnut aussi que, maintenant que l'enseignement technique était accepté par la nation à l'égal des autres, il fallait faire en sorte qu'on comprenne le rôle important qu'il jouait encore dans la formation scolaire des élèves. Le temps n'est plus où on ne peut le circonscrire qu'aux élèves paresseux d'esprit ou d'intelligence médiocre. Les nombreux succès remportés par les anciens élèves des cours professionnels ne prouvent que trop bien sa valeur pédagogique. Il offre un choix extrêmement varié de sujets de spécialisation : agriculture, secrétariat, arts ménagers, cours commerciaux et industriels, et a de plus l'avantage d'avoir une grande flexibilité dans ses programmes.

On ne saurait nier le rôle important joué par les écoles professionnelles pendant la guerre. Le gouvernement fédéral tint d'ailleurs à en subventionner les programmes suivants : préparation à l'effort de guerre, augmentation de la production agricole, et, en

accord avec la législation fédérale, des subsides furent remis à chaque Etat afin de couvrir tous les frais de ces programmes, qui formèrent deux millions de travailleurs. Ces travailleurs doivent eux aussi être réadaptés à un travail de temps de paix ; car on ne leur demande plus aujourd'hui de ne savoir faire qu'un seul geste de travail : plus de taylorisation extrémiste ; désormais, pour une production de longue haleine, l'ouvrier aura besoin de connaître toutes les branches de son métier.

L'enseignement visuel ayant également démontré sa grande utilité pendant la guerre, on envisage d'en développer les ressources techniques.

Aujourd'hui, l'enseignement technique est toujours subventionné par le gouvernement, mais seulement dans la mesure où il l'était avant-guerre, défini par la loi Smith-Hughes de 1917 et par la loi George-Deen de 1936. Mais deux projets de loi sont actuellement à l'étude afin d'obtenir une aide plus appréciable pour les écoles et cours professionnels. Ces deux projets de loi prévoient en outre, pour la première fois, des subsides pour développer l'orientation professionnelle et pour préparer aux carrières de l'administration.

Les leaders de l'enseignement technique insistent beaucoup sur l'orientation professionnelle, surtout pour les soldats démobilisés ; ils y voient un facteur de stabilisation dans la période de transition entre le temps de guerre et l'économie de temps de paix.

M. H.

(D'après la Documentation des Services Américains d'Information.)

Cinquième Semaine Pédagogique de Genève

L'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève invite les éducateurs à se rendre à Genève du 15 au 30 juillet pour y réfléchir ensemble sur les tâches pédagogiques du moment actuel.

Cette semaine pédagogique qui est en même temps un cours de perfectionnement pour le personnel enseignant, est placée sous le patronage du Département de l'Instruction publique de Genève. Elle comprendra des conférences publiques sur les problèmes éducatifs de l'heure présente, des causeries sur

des sujets concrets en rapport avec les sciences de l'éducation, et des entretiens et échanges d'expériences sous la direction de spécialistes. Les participants à cette semaine auront l'occasion de visiter le Bureau international d'Éducation, l'Exposition internationale de l'Instruction publique, etc. De plus amples renseignements et le programme peuvent être obtenus auprès de l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation, Palais Wilson, Genève.

Conseils aux parents. *Editions Ophrys, Gap.* En vente aux Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Venise (A.-M.), 1946, 120 pages.

Dans ce livre, C. Freinet vient en aide aux familles, de plus en plus désorientées par la vie moderne. Il reprend ainsi la tradition d'un Pestalozzi écrivant un livre pour les mères. Il cherche à modifier le comportement des parents vis-à-vis des enfants dont ils doivent faire les « hommes libres et forts de demain ».

Voici la table des matières :

1. **La première enfance :** I. Importance primordiale de la première enfance. — II. Des la plus tendre enfance éviter l'excitation. — III. L'autorité. — IV. Refoulement, dérivation, sublimation. — V. Activité et création. — VI. Une règle. — VII. Suggestion. — VIII. L'auto-suggestion.
2. **La deuxième enfance :** I. Faut-il envoyer de bonne heure les enfants à l'Ecole? — II. A l'Ecole maternelle. — III. L'Ecole, l'Instruction et l'Education. — IV. Succès scolaires et examens. — V. Des lectures. — VI. Les Jeux. — VII. Les Jouets.

3. **Pour élever votre enfant :** I. L'éducation morale. — II. Respect. — III. Parents, camarades. — IV. Les punitions. — V. Du droit de punir. — VI. Enfants gâtés. — VII. Punitions corporelles. — VIII. La religion. — IX. La sexualité. — X. La formation physique. — XI. L'enfant et les opinions partisanes. — XII. Pour une formation de virilité et d'héroïsme. Vers les sommets.

A. W.

L'Ecole Moderne française (guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'Ecole populaire).

Editions Ophrys, Gap. En vente aux Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Venise (A.-M.), 1946, 174 pages.

La *préface d'intéresser* s'exprime en ces termes : « Des instituteurs sont excédés du verbiage pédagogique, même et surtout lorsqu'il est d'éducation nouvelle.

Mais, en cette période de reconstruction, ils se tournent d'instinct vers ceux qui, bien avant la consécration officielle, ont, à leurs risques et périls, déblayé le terrain en mettant au point les outils et les techniques de l'Ecole Moderne. »

De fait, ce guide pratique est bien le résumé de conseils expérimentés que peut donner l'un des pionniers de l'Education nouvelle en France, l'animateur du mouvement de l'Imprimerie à l'Ecole. Son but est d'aider à fonder une véritable Ecole populaire, « l'Ecole du XX^e siècle pour l'Homme du XX^e siècle ».

En voici la table des matières :

Avertissement. — Introduction. — Principes généraux de l'adaptation au milieu du nouveau comportement scolaire.

Les grandes étapes éducatives : 1^o la période pré-scolaire ; 2^o Réserves Matériel et technique à l'Ecole maternelle (locaux et dépendances. — A l'Ecole primaire (les locaux et le matériel de l'Ecole primaire). — Technique scolaire pour une éducation du travail (aperçu initial sur la vie communautaire de l'Ecole 1945. L'entrée en classe un lundi matin. Textes d'imprimerie et complexe d'intérêts). — L'Ecole en fonctionnement (L'après-midi. Détails complémentaires de la vie scolaire. Complexe d'intérêts et programmes scolaires. Praticquement. A la conquête de la vie).

C. F... distingue trois étapes dans son système éducatif qui s'arrête volontairement à l'entrée dans le Second degré. Ces trois étapes répondent à une psychologie fonctionnelle :

- 1^o La période pré-scolaire qui correspond à la phase de *prospéction latente* ;
- 2^o Les réserves d'enfants et jardins d'enfants pour la phase d'*aménagement* ;
- 3^o L'Ecole maternelle, puis l'Ecole primaire pour la phase du *travail*.

Il envisage la rénovation d'une Ecole Maternelle qui puisse aller au

delà des réalisations de Mme MORISSOU et des éducatrices françaises (qui « ont porté presque à sa perfection » cette section supérieure du « jardin d'acclimation »). L'idée féconde de créer des *réserves d'enfants* et les propositions de C. F. sur l'Ecole maternelle mériteraient d'être l'objet d'études et de débats dans des revues spécialisées, qu'il s'agisse des principes ou du matériel et des techniques.

Il donne une série d'indications pratiques sur l'aménagement architectural et matériel de l'Ecole primaire dont il serait bon de tenir compte. Les deux parties consacrées à la technique et au fonctionnement de l'Ecole primaire étaient déjà connues, grâce aux brochures de la C. E. L. (plans de travail, généraux annuels et mensuels, individuels hebdomadaires ; instruments de travail ; techniques). Il sera commode de les trouver réunies dans un livre.

A signaler que C. F... demande de remplacer le terme ambigu et trop logique de *centre d'intéresser* par celui de *complexe d'intéresser*. Cela mériterait d'y revenir spécialement.

Les jeunes maîtres et les élèves-maîtres de l'Enseignement du Premier degré se doivent de connaître le guide qui leur est offert.

Les éducateurs y trouveront la méthode expérimentale permanente, le souci d'adaptation à la vie, la préoccupation de reconstituer physiologiquement, psychologiquement et socialement les générations compromises par la guerre, les souffrances et l'occupation, qui font de Freinet un des meilleurs artisans et praticiens de l'Education nouvelle en France. A. W.

LES EDITIONS BOURRELIER & C^{IE}

vous invitent à venir visiter le
Centre de documentation,
d'exposition et de vente

JEUNESSE - EDUCATION

55, rue Saint-Placide, VI^e

Vous y trouverez une documentation importante sur tout ce qui touche à l'éducation nouvelle : albums, livres et matériel récréatifs et instructifs pour les enfants et les adolescents ; ouvrages de pédagogie et de documentation pour les maîtres et les parents ; renseignements sur les organismes s'occupant de questions d'éducation, etc.

CONGRÈS EUROPÉEN DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Organisé par la Section française

Sous la Présidence de M. Paul LANGEVIN

A PARIS

(29 Juillet — 12 Août 1946)

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

Droits d'inscription : £ 2 pour les pays à change élevé (Angleterre, Amérique, Suisse) ; 200 francs pour les autres pays (Compte Chèques Postaux du G. F. E. N. : Paris 5307-62.

Bulletin d'adhésion et renseignements pratiques, sur demande, au secrétariat du G. F. E. N., 29, rue d'Ulm, Paris (5^e).

Correspondance au sujet de l'organisation du travail : M^{me} F. SECLÉT-RIOU ; M. Roger GAL, G. F. E. N., 29, rue d'Ulm, Paris (5^e).

Envoyez votre adhésion sans plus tarder !