

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

A propos d'humanités modernes, par G. ROBY	141
Quelques remarques sur la formation des maîtres, par Ad. FEN- NIÈRE	145
Le Cinéma et l'Enseignement, par R. THÉVENET	147
Sur une maquette du Temple de Louqsor, par R. BRUN	151
Collaboration des parents, par A. HAMAIDE	153
<i>Chronique française:</i>	
Pédagogie générale et Méthodes actives, par L. BOËS	154
<i>Chronique étrangère:</i>	
Une institution américaine : « Le Junior College », par M. HENRY	158
Holtville (Alabama) ou « Le Bourg régénéré par son école », par M. HENRY	159

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'Éducation Nouvelle

10 numéros par an

Fondateur : Ad. FERRIERE

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

COMITÉ DE RÉDACTION :

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

SECRÉTAIRES DE LA RÉDACTION :

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

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

Prix du numéro ordinaire : 30 fr. Numéro spécial du Congrès : 100 fr.

Abonnements jumelés à Pour l'Ère Nouvelle et à Méthodes Actives : France, 340 frs. Étranger, 380 frs.

On s'abonne aux Editions Bourreller, 55, rue Saint-Placide, Paris (6^e). — C. C. P. Paris 1598-28.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

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

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

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

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

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

29, Rue d'Ulm — PARIS (5^e)

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

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

ADMINISTRATION : Secrétaires Généraux : M^{me} SECRET-RIOU, Inspectrice de l'Enseignement Pri-
maire, et ROGER GAL, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Éducation
Nationale.

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 93, rue de la Victoire, Paris (2^e). Chèque
postal Paris n^o 697 92.

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

Problèmes Généraux d'Éducation

A propos d'humanités modernes

Pendant des siècles, le monde a spéculé sur son immuabilité, ou, tout au moins, n'a conçu ses propres changements que limités et capables seulement de le faire passer d'un état de stabilité relative à un autre de même espèce, connu à l'avance, au moins dans ses grandes lignes. Il n'a pris conscience que vers le milieu du XVIII^e siècle de son évolution continue, dans tous les domaines, en particulier politique et social, parce que, dès ce moment, ses transformations se sont accélérées jusqu'à devenir sensibles au cours d'une vie humaine : le facteur « temps » apparaît dans la civilisation, comme était apparu au XVI^e siècle le facteur « espace » avec les débuts de la découverte de la Terre et des études sur la constitution de l'univers.

L'homme a également été conduit à accepter sa solidarité avec le monde entier et ne peut plus récuser l'influence des éléments matériels qui l'environnent sur son comportement spirituel, spirituel étant pris ici dans le sens intellectuel, esthétique, et moral, sans aucune signification religieuse particulière. La vision d'un pays parcouru ou survolé à grande vitesse, l'audition à très grande distance, hors de toute présence, la notion de détecteurs pour tous les phénomènes nouveaux, l'intimité homme-machine, la solidarité économique, etc..., etc... nous transforment peu à peu.

Cependant, le but de l'éducation est toujours d'insérer le plus tôt et le plus complètement possible l'individu dans la société de telle sorte qu'il se réalise lui-même en aidant ainsi au développement et au mieux-être général.

Pour arriver à ce résultat, l'humaniste du XVI^e siècle, se formait une âme à la ressemblance de l'âme antique, l'honnête homme des siècles suivants, avait également ses modèles préétablis. Et au surplus, pour l'un et pour l'autre, la classe à laquelle ils appartenaient les libérait partiellement des sou-

cis matériels. Le métier n'avait pas pour eux l'importance qu'il a à présent pour la généralité des hommes. « Tout métier, dit Paul VALÉRY, même très humble, ébauche en nous une éthique et une esthétique, tellement que, à partir de l'obligation de gagner sa vie au moyen d'un travail bien défini, quelqu'un peut s'élever à une possession de soi-même et à un pouvoir de compréhension en tous genres, qui surprennent parfois celui qui les observe ».

Nous inspirant de ces diverses remarques, nous dirons qu'alors que l'homme d'autrefois avait durant sa vie tout loisir d'analyser un milieu matériel et humain presque fixe, et de lui appliquer des règles longuement méditées et essayées à loisir, celui d'aujourd'hui doit être apte pour utiliser sa vie au mieux, à réagir perpétuellement avec souplesse et habileté aux conditions mouvantes qui l'entourent. Il sait d'ailleurs qu'il n'a jamais en mains tous les éléments qui seraient nécessaires à une direction et à un contrôle parfaits, car il ne peut connaître l'ensemble des lois du monde qui se découvrent indéfiniment. Il est un routage d'un vaste système qui ne peut le laisser indifférent, mais il ne peut agir sur lui que d'une manière limitée dans l'espace et dans le temps. La rapidité sera donc sa qualité primordiale, aussi bien pour noter les faits, que pour en diriger les conséquences.

L'Éducation de l'homme se propose actuellement d'augmenter de toutes façons son action sur le Monde. Cette rapidité, qui est l'élément principal à acquérir, doit jouer pour la notation des faits, pour leur enregistrement, pour le travail logique qui doit être effectué à leurs propos, pour la réaction volontaire qui en résulte et qui en oriente les conséquences.

Donc, actuellement comme dans tous les temps, le développement du corps, le développement des appareils des sens sont indis-

pensables. On peut d'ailleurs noter au sujet de ces derniers qu'ils ont été très nécessaires jusque dans les derniers siècles et que seule la civilisation qui nous précède immédiatement les a négligés dans beaucoup de cas. Actuellement, l'utilisation des appareils mécaniques demande une finesse de perception extrême et ils reprennent l'importance qu'ils avaient pour le sauvage.

La caractéristique du développement humain est le développement de la faculté logique. Or, jusqu'à présent, au milieu des variations de l'Univers qui nous sont connues, il semble que le travail de l'esprit ait peu ou point changé à son sujet. Seuls ont varié les postulats qui lui servent de base, ou les premières interprétations des faits qui servent de point de départ. On peut donc admettre que pour le développement de cette qualité le travail des humanités grecques-latines serait valable. Mais il n'est pas prouvé que les méthodes qu'elles ont employées soient les seules possibles et soient actuellement les meilleures.

Tout le reste de la formation de l'être humain est nouveau, puisque le milieu varie constamment et qu'il y a avant tout adaptation à ce milieu. Il est donc indispensable de chercher des méthodes nouvelles en sachant d'ailleurs que ce seront encore des méthodes qui devront s'adapter à de nouveaux modes d'existence.

Cette « utilisation de son milieu » que nous considérons comme le travail humain par excellence, est le premier stade du travail de création, celui-ci étant caractérisé par le choix d'éléments arbitrairement choisis et combinés. C'est une forme d'adaptation au milieu mais qui doit être active et non passive, de telle sorte que l'organisme humain soit, dans sa parcelle d'univers, non un rouage inerte mais un élément au moins modificateur sinon propulseur. Ainsi se construit un milieu nouveau qui à son tour modèle l'homme qui y est placé. D'ailleurs la compréhension nécessaire à cette utilisation implique une localisation dans l'espace et dans le temps, et comme ce dernier varie irréversiblement il y a remise perpétuelle en question de tout ce qui nous entoure puisque, qu'on le veuille ou non, un élément au moins est constamment différent.

En résumé, la notion de variation (continue, ou par mutations, peu importe en première analyse) est à la base de notre éducation actuelle, parce qu'elle domine la civilisation actuelle, alors qu'elle n'apparaissait que comme un phénomène limité dans l'éducation d'autrefois. De plus, nous devons tenir compte de l'importance du monde matériel qui ne peut plus nous apparaître

comme « donné » mais comme mobile, et utilisable dans une direction qu'il faut choisir à chaque instant entre divers possibles, l'homme étant d'ailleurs par ses propres variations une cause de modification de son propre univers.

C'est cette variation, si elle n'est pas cyclique, qui constitue la civilisation et qui, pour l'homme moderne, est axée sur l'avenir. Suivant l'expression de GUEHENNO, nous ne devons pas craindre par notre pensée de devancer le temps, et ne devons pas « rationner peureusement sur le passé ».

En fait, l'humanisme moderne sera, au lieu d'une référence à l'Antiquité, une connaissance du Monde en mouvement, ou encore une prise de contact avec lui, un enseignement des notations principalement en usage, un entraînement à la construction matérielle ou spirituelle par utilisation des éléments du milieu et des notations existantes.

Cette connaissance du Monde ne peut pas être encyclopédique, ni la prise de contact universelle. Il sera indispensable, sur ces deux points, de procéder par échantillonnage : informations choisies et initiations-types.

Mais ce travail sera complété par des indications très complètes sur les méthodes de documentation qui permettent de trouver les renseignements dont on peut avoir besoin. Et en outre, l'enseignement devra constamment mettre en garde l'enfant contre le caractère forcément fragmentaire, résultat de l'état actuel, de nos connaissances. L'essentiel doit pouvoir être trouvé par l'enfant en lui-même, ce qui suppose un exercice de la mémoire, et pour l'utilisation de ce potentiel de connaissances, il sera indispensable de développer ses facultés de choix et sa volonté, si l'on veut que sa vie soit efficace.

La prise de contact avec le Monde doit être aussi variée que possible. La personnalité du maître était autrefois le seul élément et peut rester un élément de cette variété : en effet, d'une part, il crée autour de lui un climat, une ambiance, et d'autre part, il communique à l'élève « une » vue sur le Monde entre beaucoup d'autres. Naturellement, il ne peut être question qu'il impose cette vue personnelle.

De cette nécessité de contacts multiples, découle l'individualisation du travail, puisque, grâce à cette individualisation, des personnalités variées entreront dans le jeu.

Le champ d'expérience de l'enfant doit être vaste pour permettre son choix, puisque la spécialisation relative sera très vite une nécessité. On peut donc le placer dans un Univers à sa taille, ce qui ne veut pas dire puéril, mais ce n'est pas indispensable. Il

suffit de ne pas le mettre dans un Univers incompréhensible pour lui ou hors de proportion avec ce qu'il peut concevoir et qui est très variable avec les enfants. De cette condition vient l'importance donnée actuellement au cadre matériel et intellectuel dans lequel vivent les enfants.

Les connaissances encyclopédiques qu'il faut absolument confier à sa mémoire doivent expliquer les faits que l'enfant rencontre, leur origine, leurs relations. A ce titre on peut penser aux grands thèmes de civilisation, d'abord sous forme de paysages historiques, puis de façon plus approfondie, à propos des matières qu'il choisira d'étudier plus complètement dans la suite de ses études. De même on lui montrera les images du vaste monde, puis, plus tard, les problèmes mondiaux qui nous préoccupent et qui seront centrés sur l'étude de son propre pays.

Admis très tôt dans la communauté sociale, il devra connaître nos institutions, les grands mouvements sociaux, les principes civiques et démocratiques qui à l'heure actuelle sont indispensables pour exercer son devoir.

Les Sciences d'observations restent un domaine privilégié à tous les âges, mais il semble, en Physique par exemple, qu'on doive se limiter à l'étude de l'évolution d'une théorie bien choisie qui montre le rôle d'instrument d'une hypothèse scientifique.

Nous arrivons à la question fondamentale de l'initiation aux notations. Pour le tout petit, c'est le verbalisme. Puis vient l'étude de la langue maternelle écrite, l'étude du dessin, premier langage figuré, enfin l'étude d'un langage symbolique précis qui pourrait être une section des Mathématiques (le langage symbolique musical ne se rapportant pas à des objets précis du monde sensible ne convient pas pour ce travail).

L'étude du Français en lui-même, pour lui-même, et pour toutes les autres études qu'il enveloppe obligatoirement est la partie cruciale d'un enseignement moderne. A son sujet, toutes les facultés sont mises en cause, et singulièrement l'observation, le sens logique, le sens esthétique, et l'imagination.

Les méthodes traditionnelles d'explication de textes, y doivent voisiner avec les méthodes de travail libre. Le travail écrit doit être préparé par un très vaste travail oral, qui permet une direction individuelle, non rigide mais cependant guide nécessaire. D'ailleurs le travail collectif fait à son sujet est une excellente préparation sociale et morale.

Le lien peut être établi dès le début de

l'enseignement entre la notation parlée ou écrite, la figuration, la notation mathématique. L'enfant prendra ainsi l'habitude de choisir ce qui convient le mieux au sujet qui l'occupe, de même que l'artiste choisit le matériau qui convient à l'œuvre qu'il conçoit. On peut lui faire prendre conscience, par exemple, de ce que représente l'énumération, la distinction des parties de l'ensemble, les relations simples entre les objets. On peut lui indiquer immédiatement les représentations graphiques à sa portée, lui en faire imaginer d'après les conventions qu'il choisira, lui montrer la commodité d'avoir des « écritures » variées suivant le but qu'on se propose. On peut lui faire trouver l'avantage des représentations fixées dans l'espace, écriture, dessin, maquette, symboles conventionnels, sur les représentations du langage parlé qui se déroulent dans le temps avec comme seul support la mémoire. De même, après l'avoir introduit au mécanisme du calcul traditionnel, il sera nécessaire de lui montrer comment les expressions symboliques, supports de pensées, et représentations claires et précises, diminuent la fatigue du raisonnement. Mais là comme en physique, il faudra constamment comme antidote à ces notions abstraites, repasser au concret à l'occasion de tous les problèmes possibles de la vie courante. Il faudra montrer que si le domaine mathématique est un domaine complet en tant que notation, il s'applique en réalité à l'expérience journalière dont il est la généralisation. Il faudra lutter contre le préjugé faux du caractère de rigidité qu'on attribue aux Mathématiques et qu'elles n'ont que pour ceux qui n'en connaissent que les règles de cuisine. Les problèmes à solutions multiples qui doivent être triés peuvent être un excellent exercice. Le levé de plan, le croquis coté, le tracé des cartes, le travail d'architecte, les études mécaniques simples, l'Astronomie pour les petits sont un domaine immense que l'on peut exploiter.

Enfin, aux plus grands élèves, il faudra faire saisir la vie de l'individu mathématique et son rôle d'instrument créateur en sciences. Si possible, lui faire sentir qu'une expression mathématique a sa personnalité et peut être préférez par le calculateur comme telle forme de style par un littérateur, tel bleu ou tel rouge par un peintre, tel intervalle par un musicien, tel mouvement par un ensambleur, et que, au moins ceux qui opèrent pour les mathématiques, sentent l'existence d'un Monde qui coexiste avec le Monde sensible. et avec beaucoup d'autres.

L'étude des langues, anciennes ou vivantes, de façon beaucoup moins abstraite per-

met l'étude de modes de notations, en même temps qu'elle développe les qualités de précision, de finesse psychologique, et qu'elle permet une extension du domaine déjà exploité dans l'étude du Français.

Toutes ces formes de travail, de plus en plus complétées par l'exercice habituel du chant, du dessin, de la danse ou plutôt des rythmes, introduisent l'enfant aux questions artistiques, de telle sorte qu'on pourra envisager pour lui des stades supérieurs de ces développements spécialisés.

Il reste à voir comment on pourra habituer l'enfant à adapter son milieu pour construire.

Le plus souvent, comme l'adulte qui se trouve devant un problème à résoudre dans la vie courante, il agencera avec plus ou moins d'imagination des morceaux de solution déjà rencontrés.

Pour cela il utilisera des éléments choisis : c'est ce qui se passe si on le place dans le « microcosme » cher aux adeptes d'éducation nouvelle. L'enfant est baigné dans un milieu privilégié, guidé invisiblement sans que, cependant, ce dirigisme risque d'annihiler un goût qui lui soit véritablement personnel. Il fait besogne d'homme dans un Univers à sa taille en absorbant et transformant ce qui lui est donné. Le maître est le truchement entre sa puissance actuelle et les problèmes qu'il se propose. Il l'aimante vers les documents nécessaires, lui montre et lui fait rectifier ses erreurs de construction. Matériellement on excite ses facultés dites créatrices en mettant à sa portée le plus possible d'objets pouvant servir à son travail.

Mais on peut aussi partir d'éléments donnés, c'est-à-dire du « Monde des grands », dans lequel, après tout, il doit vivre. La méthode est plus animale et plus traditionnelle. Le maître ne se défend pas d'apporter sa vision du Monde ou encore son schéma du Monde, qui donne à l'enfant une vision simplifiée des choses au lieu de lui donner des choses simplifiées. Cette vision du maître agit aussi comme un dépassement qui est fructueux puisqu'il oblige à un rassemblement de force et à un raffermissement d'attention. Le maître, là aussi, doit exciter la possibilité d'adaptation au milieu que pos-

sède l'enfant, mais l'enfant est dans une voie qu'il sait obligatoire et non dans une voie qu'il croit choisir.

Dans ce dernier cas d'ailleurs, il ne faut pas oublier l'importance de la classe, en tant que classe et non en tant qu'équipe, ce qui est différent. Comme pour l'équipe, il y a formation d'un groupe autour d'une pensée, groupe qui a des possibilités qui ne sont pas seulement la somme des possibilités individuelles. Mais de plus, cette pensée qui est souvent celle du maître, ou tout au moins qui est mise en œuvre par le maître, permet tout le travail de maïeutique. La classe devient alors une véritable matière, travaillée par l'artiste, c'est-à-dire par le maître, matière qui réagit selon son caractère propre, provoquant une lutte véritable jusqu'à l'achèvement du travail. Le maître tantôt favorise, tantôt contraint l'effort, mais toujours s'y adapte exactement et fait sortir du groupe l'idée ou l'objet qui l'exprime, comme un ballon finit par sortir d'une mêlée de rugby. Ce serait véritablement œuvre semblable, pour être productive que devrait faire un orateur digne de ce nom en débattant dans une assemblée. Et c'est pour cela que le débat devra être mis à l'ordre du jour de nos méthodes éducatives.

Sur ces bases essentielles plus ou moins étendues, on pourra organiser des études spécialisées plus complètes lorsque les goûts de l'enfant auront été observés. On peut ainsi envisager des humanités modernes à formes scientifiques, linguistiques, artistiques, sociales et ménagères, techniques, et même à option de cultures anciennes. Mais ce qui caractérisera ces humanités modernes, ce sera non leur objet, mais leur manière d'être, qui sera de prise perpétuelle sur le concret et le présent, l'essai de direction du proche avenir, l'appel au passé n'étant fait que pour faciliter une compréhension, expliquer des liaisons, et montrer à l'enfant la nécessité de perpétuellement construire.

Cependant, il y a bien encore là un humanisme, car pour cette prise sur le concret et pour cette construction, on admet la primauté de l'esprit sur un empirisme non rationnel.

Claire Roby.

La situation à l'étranger

Quelques remarques sur la formation des maîtres

Chargé par les S. E. P. E. G. (Semaines d'étude pour les enfants victimes de la guerre) de préparer le sujet: formation des maîtres, j'ai pris contact avec un certain nombre d'instituteurs, de professeurs, d'inspecteurs et de directeurs d'écoles, en Suisse romande.

Voici leur opinion sur quelques points :

1° L'enseignement secondaire dans les Collèges et Lycées, pour les futurs maîtres, est désirable, certes. Il l'est du fait de la culture générale qu'il impartit, et du contact des jeunes gens avec ceux qui se préparent à d'autres professions. Mais il est redoutable sous sa forme actuelle, parce que trop purement intellectualiste, et faisant fond surtout sur ces deux éléments : raisonnement abstrait et mémoire formelle. Car toute matière intellectuelle simplement apprise, et non désirée, non assimilée, fausse l'intelligence, celle qui s'exerce en présence des situations et des êtres infiniment divers. L'enseignement secondaire actuel ferme l'esprit à la vie, au lieu de l'ouvrir.

2° L'étude de la psychologie ne doit pas être renvoyée à la fin du programme. Des personnes sans culture aucune sont souvent douées d'une intelligence psychologique aiguë. Certes, si l'on entend par l'enseignement de la psychologie le couronnement actuel des recherches universitaires dans ce domaine, l'étude abstraite et quantitative des structures et fonctions affectives, volitives et intellectuelles, les rapports du conscient et de l'inconscient aux différents âges, l'étude de ces matières ne doit venir que le plus tard possible. Et même à 22 ans, c'est trop tôt. Elle devrait, sous sa forme poussée, faire l'objet de cours complémentaires et ne s'adresser qu'à une élite capable d'établir des liens vivants entre les structures abstraites de la science et le savoir-faire concret.

Mais il est un autre aspect de la question.

J'ai vu en Italie, il y a vingt ans, ailleurs encore, en Europe et en Amérique du Sud, des classes Montessori entourées de galeries surélevées où professeurs, étudiants — et même parents — peuvent venir observer les enfants silencieusement, prendre des notes et en discuter ensuite. Les enfants ne se

préoccupent pas de ces visiteurs. Les observations faites par les étudiants sont complétées — dans la cour, au jardin, à l'atelier et à domicile — par des enquêtes conduisant à des monographies. Les élèves en pédagogie (c'était souvent des jeunes filles de la campagne sans culture) posaient aux professeurs mille questions. Et c'est de ces questions et des réponses reçues ou trouvées que naissait peu à peu, par un contact quotidien du concret et de l'abstrait, leur science, c'est-à-dire leur compréhension du jeu des fonctions psychologiques et leur savoir-faire, leur intuition éclairée.

3° L'activité personnelle des enfants et des adolescents dans les classes de tous les degrés exige la présence d'un matériel auto-éducatif. C'est à créer ce matériel que devraient être consacrés certains instituts officiels de recherches psycho-pédagogiques, analogues à ceux qu'on annexe à certaines grandes usines. Ce matériel doit être conçu de telle façon que la recherche personnelle, à l'atelier et au laboratoire, mette de plus en plus l'enfant en contact avec les réalités et avec les problèmes à résoudre. Les matériels Montessori et Decroly — suggérés par Itard, Séguin et Bourneville —, d'autre part, les fichiers de travail personnel de Dottrens, les exercices gradués de Winnetka, eux aussi (bien qu'ils soient conçus de façon beaucoup trop formelle), mettent ainsi l'élève en présence de recherches à faire et de solutions à trouver. C'est à l'emploi de ce matériel, à la préparation et au contrôle des activités de l'élève, que doivent être graduellement initiés les candidats maîtres. Que cette façon de concevoir l'étude des enfants et des adolescents soit possible et désirable, c'est ce qu'ont montré les lycées Montessori de Hollande, et certaines écoles nouvelles comme l'Ecole d'Humanité de Paul Geheeb.

4° Dans mon livre *L'Ecole sur mesure*, à la *Mesure du Maître* (pp. 111 à 115), j'ai indiqué quatre degrés de complexité (et d'efficacité) de l'Ecole active : méthodes actives, centres d'intérêt, travail personnel et collectif dirigé, et « école sereine », c'est-à-dire communauté de travail où l'élève, formé au travail personnel, dispose des

trois libertés fondamentales: liberté de choix, liberté du mouvement et liberté de la durée de ses activités en chaque matière d'étude.

Les capacités individuelles des maîtres les désignent pour donner leur plein rendement dans l'une ou l'autre de ces quatre formes graduées de l'Ecole active. Il faut avoir fait ses preuves dans la première avant de prétendre utiliser les méthodes de la seconde et ainsi de suite. Etages et cours complémentaires doivent donc être échelonnés au cours des années et répondre à la fois aux désirs, aux ambitions et aux capacités réelles des maîtres.

5° Mais un nouveau problème éminemment actuel se pose, propre aux époques de transition telle que la nôtre.

Des milliers de maîtres ont disparu, des millions d'enfants sont encore sans écoles et sans maîtres, et les exigences que proposent à chaque maître les circonstances dues à la guerre et à l'occupation sont le plus souvent celles, non d'un éducateur, mais d'un psychiatre. D'où, quotidiennement, ce spectacle : classes trop nombreuses d'enfants trop difficiles, trop déséquilibrés ; programmes scolaires trop abstraits et maîtres incompetents du fait de la complexité des problèmes qui se posent à eux.

Ici encore, on aperçoit quatre échelons qui vont de l'urgence à l'excellence — ces deux pôles de tant d'activités quotidiennes.

1° Recours à toute personne capable de comprendre et de diriger les jeunes, de les animer et de se faire aimer d'eux. C'est ce que fait Fernand Deligny à Lille où ses meilleurs collaborateurs sont — ou étaient — des artistes, artisans et ouvriers. Je dis : étaient — car des autorités inintelligentes ont fermé son centre (1).

(1) Par souci d'objectivité l'Ere Nouvelle se fait un devoir de publier l'opinion d'un éducateur aussi qualifié que M. Ferrière, même si ses lecteurs ne peuvent y souscrire.

2° Système de cours rapides suivis de stages. C'est le procédé des Centres d'entraînement aux méthodes d'Education active de Laborde et Jean Roger. Je ne m'y arrête pas.

3° Cours normaux dans une section pédagogique à créer dans les Collèges et Lycées avec travaux en commun avec élèves des autres sections. On prévoit, dès 18 ans, des stages en qualité de maîtres auxiliaires auprès de maîtres anciens duement au courant des moyens d'action de l'Education nouvelle.

4° Cours s'étendant sur un plus grand nombre d'années et permettant au maître futur de s'initier à son rôle d'éducateur social : stage comme agriculteur ou ouvrier suivant la région où il exerce son action, afin de pouvoir un jour faire de son école un centre d'information populaire et de servir de conseiller aux parents, aussi bien dans leur profession que dans leur rôle de pères et de mères.

Je pense qu'il faut avoir sous les yeux de l'esprit ces quatre niveaux d'urgence ou d'excellence, aujourd'hui surtout.

Ce qui presse toutefois le plus, c'est de transformer les Ecoles normales, de trouver, de sélectionner et d'instruire des professeurs qui soient parfaitement au courant de l'éducation nouvelle et capables de former des cadres, d'enseigner aux jeunes les principes fondamentaux de la psychologie et de la pédagogie à la fois scientifiques et immédiatement pratiques.

D'ici là, des équipes mobiles de psychologues et d'éducateurs parcourant le pays, comme le font les comédiens routiers, seront sans doute nécessaires. C'est peut-être même là la mesure la plus urgente à prendre pour éviter l'emploi des méthodes anciennes et périmées, plus néfastes que jamais, alors que la jeunesse européenne doit être duement et fondamentalement rééduquée.

Ad. FERRIÈRE.

Le Cinéma et l'Enseignement

Dès 1919, une commission extra-parlementaire s'occupait de la question du Cinéma scolaire. Elle s'en occupa toujours dans la très petite mesure où on lui en laisse le temps, les moyens surtout, et où l'on porte quelque intérêt au résultat de ses travaux.

En 1921, un maigre budget était affecté à la création d'une « cinémathèque scolaire ». L'écran fut, *en principe*, introduit dans les écoles normales d'instituteurs. La même année, un professeur d'Histoire Naturelle au lycée de Versailles, M. Brucker, prit l'initiative au risque d'y perdre l'honneur (les choses en sont là), de faire participer le film à son cours. C'est là ce qu'on peut appeler, assez banalement, la « période héroïque » du cinéma d'enseignement.

Mais en dépit des tracasseries administratives, du mépris des uns et de l'ironie des autres, en dépit du manque de moyens techniques (le cinéma n'avait pas 25 ans), en dépit de tous les bâtons mis par des gens bornés dans le champ de modestes manivelles, *celles-ci tournaient*. Les précurseurs, les pionniers français du film à l'école, tenaient leur idée. D'autres, à l'étranger, les imitèrent. L'année 1926 vit se réunir à Paris, le premier Congrès international du cinéma éducatif qui élit un bureau permanent. Ce dernier devint, deux ans plus tard, l'Institut international du cinéma éducatif.

Les dix années qui suivirent ne furent certes pas perdues tout à fait, mais rien, à peu près rien, ne fut entrepris — du côté officiel — pour encourager efficacement une œuvre où se dépensaient tant de membres du corps enseignant généralement aussi obstinés que bénévoles. Cette affaire n'intéressait en rien le Ministère de la rue de Grenelle où l'on s'est toujours mêlé des novateurs.

La question présentait certes d'énormes difficultés, mais les réalisations étaient si belles déjà, si concluantes ! La démonstration de Jean Painlevé n'était-elle pas, à elle seule, décisive, qui prouvait en 1932, lors du premier Congrès du film scientifique, qu'un chercheur, un esprit intelligent ou simplement curieux, pouvait tirer merveille d'une caméra ? Une pareille réussite, qui n'était que l'heureux début d'une œuvre aujourd'hui

magistrale, ne devait-elle pas convaincre les maîtres de notre université d'alors — et les pousser à soutenir ceux qui s'offraient à frayer le dur chemin ?

Car il était dur le chemin. Beaucoup de directeurs d'écoles ou de collèges, beaucoup de maîtres se montraient sceptiques ou malveillants. Les plus favorables à la cause craignaient par exemple le chahut des élèves dans les salles de classe devenues obscures par suite des nécessités de la projection. D'autres craignaient tout simplement les dangers de l'électricité (!) ou bien hésitaient à grever leur budget de frais nouveaux. D'autres enfin, touchant le fond du problème, n'avaient aucune confiance en la valeur pédagogique du cinéma.

Les difficultés techniques n'étaient pas moins importantes pour ceux qui, en haut-lieu — mais toujours à titre plus ou moins privé et bénévole — s'occupaient de la question. Quel genre de film fallait-il tourner ? Quels sujets traiter ? Devait-on opter pour le film fixe ou pour le film animé ? Pour le parlant ou pour le muet ? Et quel format uniforme choisir pour les bandes et pour les appareils ? Sans parler des difficultés d'amortissement, de diffusion, de publicité, de contrôle, etc...

L'épineux problème du format fut le plus délicat à résoudre. La « bataille des formats », comme on l'appela par la suite, bataille qui dura plus de cinq ans, souleva les plus vives polémiques et atteignit son paroxysme au second Congrès international du cinéma éducatif, lequel eut lieu à Rome, en 1934. A ce Congrès, M. Lebrun, qui fut l'un des plus ardents et des plus actifs parmi les pionniers dont nous parlions plus haut, et qui dirige présentement le Musée Pédagogique, fit adopter le principe du format réduit de 16 mm.

Mais tout ne fut pas pour autant résolu. Les polémiques reprirent. D'autres difficultés surgirent au même moment (parfois d'un ordre assez mesquin), freinant les efforts, décourageant les bonnes volontés. Finalement, en 1938, la fameuse commission renonça à ses travaux. *On abandonnait*. Seuls quelques purs, et la grande voix de la Ligue de l'En-

seignement prirent la défense du cinéma scolaire. En vain.

La guerre vint ensuite. L'occupation. Le ministère vichyssois de l'Éducation Nationale se garda bien, pour une fois, d'imiter l'Allemagne dont il nous faut bien dire, pour notre honte, qu'elle comptait à cette époque 34.000 appareils scolaires.

À la libération, on reprit l'affaire en main. Je veux dire qu'on lui donna une nouvelle vigueur officielle. Un décret annonça la création (c'est-à-dire la renaissance) d'une « commission du cinématographe d'enseignement » qu'on chargeait « d'étudier les questions relatives à l'emploi du cinématographe dans tous les établissements d'enseignement public pendant du ministère de l'Éducation Nationale » (1).

Je suis allé trouver le président de la nouvelle commission. Il m'a dit l'effort de ses collègues et de lui-même en vue de doter les écoles de France de ce merveilleux instrument de travail. Il m'a dit le désintéressement et la conviction des opérateurs et des maîtres qui, à Paris (ils sont plus de 70), sacrifient leurs loisirs à tourner à monter et à tirer des films scolaires d'une très réelle qualité.

Mais il m'a dit aussi que rien, à peu près rien, n'a changé dans l'attitude des pouvoirs publics. Certes, l'actuel ministère semble favoriser, au moins verbalement, l'action de quelques particuliers (je songe surtout ici à M^{me} Lahy-Hollebecque) en vue de créer un cinéma (des films, des salles...) réservé à l'enfance. Il s'agit là seulement de *divertir* les gosses par des films sains, bien faits, et bien adaptés à leur public : ce qui est certainement fort louable. Mais faut-il pour cela considérer le cinéma comme un instrument négligeable lorsqu'il s'agit d'*enseigner* ? ou le croirait.

Et c'est ainsi qu'en ce domaine, comme en bien d'autres où il montra la route à suivre, notre pays s'est laissé devancer. En Allemagne (nous l'avons vu plus haut), en Angleterre, aux États-Unis, en Russie soviétique, en Italie même, les appareils de cinéma scolaire se comptaient déjà par dizaines de milliers en 1939. En France, en 1946, on en dénombrait officiellement 5.500 — et encore faut-il noter que la plupart sont du format 35 mm., aujourd'hui abandonné.



Nous avons jusqu'ici surtout accusé les pouvoirs publics dont l'incompréhension est

en effet patente, et manifeste le manque de clairvoyance. Mais si, pendant 35 ans, quelques obstinés n'ont pu voir leurs efforts couronnés de succès, il faut peut-être aussi s'en prendre à ceux — trop nombreux — de leurs collègues qui n'ont pas su, ou pas osé, les suivre. Il est indéniable que, en ce qui concerne l'introduction du cinéma dans les écoles de France, trop de membres du corps enseignant sont restés — et restent encore — des sceptiques.

Il semble néanmoins qu'ils pèchent plus par ignorance que par esprit de conservatisme. Ils ne savent pas. Ils ne savent rien du huitième art qui demeure bien souvent pour eux une attraction de foire où l'intelligence et le goût laissent la place au vice et au charlatanisme. D'ailleurs le cinéma, son esthétique, son histoire, n'ont pas droit de cité au temple universitaire.

Nos professeurs appartiennent donc en partie à ces quatre-vingts Français pour cent qui, selon Georges Sadoul, ne pénètrent jamais dans les salles obscures. Quant à ce qui se passe derrière les écrans, dans les studios, ils n'en veulent pas entendre parler : cela, pour eux, appartient au monde des choses troublantes ou superficielles. Les mots travelling, gag, montage, post-synchronisation, camion de son, fondu enchaîné, ne se trouvent pas dans leur dictionnaire.

Évitons de généraliser. Peut-être même, dans une certaine mesure, devrai-je déjà parler du passé. Grâce aux efforts de la Fédération Française des Ciné-Club et de l'Union Nationale des Intellectuels, la culture cinématographique prend depuis deux ans, à Paris comme en Province, une heureuse extension.

Certains intellectuels qui, hier encore, ne voulaient pas en entendre parler, se piquent aujourd'hui de connaître les classiques de l'écran comme ceux du théâtre, de la musique ou de l'histoire littéraire. On ne peut évidemment que se féliciter d'un tel progrès.

Il reste les autres, beaucoup d'autres, qu'il faut convaincre. Leur apprendre à connaître le cinéma, c'est leur apprendre à l'aimer. Apprendre à l'aimer, c'est apprendre à en apprécier les mérites, et c'est pour un professeur en réclamer avec force l'utilisation rationnelle et généralisée à l'école. Quand les membres du corps enseignant seront nombreux à exiger fermement l'introduction de l'écran dans leurs salles de classe, alors peut-être le cinéma ne sera plus « un divertissement de bovidés » selon l'aimable expression de M. Henri Jeanson parlant avec un auguste mépris de qui vous savez. Alors peut-être aurons-nous quelque chance de voir transformer

(1) *Journal Officiel* du 21 décembre 1944.

en instrument de culture une puissante machine à abrutir les gens.

Pour quels profits précis ? Autrement dit : En quelle manière le cinéma peut-il servir l'enseignement ? Nous allons le voir.

Laissons de côté le domaine purement esthétique. Non qu'il soit sans importance. L'écran à son rôle à jouer là comme ailleurs, mais pour qu'il donne sa pleine mesure et pour qu'on puisse lui en demander compte, il faudra sans doute attendre qu'il ait conquis pleinement le monde des couleurs et des formes (1). Cela ne veut pas dire, par contre, qu'il soit pour aujourd'hui déchargé de toute responsabilité à ce sujet. Si le cinéma veut mériter le titre « d'éducateur du peuple » qu'on se plaît (avec raison) à lui donner de plus en plus, il a entre autres grandes tâches celle de réconcilier l'Art et la foule, ou plus simplement de faire connaître celui-là à celle-ci.

Educateur du peuple. Un vieux pilier des fauteuils d'orchestre et qui avait de quoi parler, me disait il y a quelques années : « Le cinéma me fait penser à Socrate ». Le cinéma pourrait être, devrait être, le cinéma sera, le Socrate de notre époque. Non pas seulement montrer mais « suggérer », faire penser en faisant voir et en faisant comprendre : il en a les moyens. Une nouvelle maïeutique va naître aujourd'hui : celle des images. Et le vieil Horace avait prévu la chose, l'extraordinaire emprise du cinéma sur l'esprit humain, lorsqu'il écrivait sa Poétique : « Ce qui entre par l'ouïe impressionne l'âme moins vivement que ce qui entre par les fidèles yeux. » (Laissons à la traduction littéraire sa saveur de vieil axiome.)

Néanmoins, il est permis de penser que le cinéma réussirait très mal à former des philosophes : bien plus que le livre, il peut nous plonger dans le vécu, dans le vivant, mais il nous enlève du même coup le recul nécessaire pour bien juger. Le film est une synthèse brute qui accapare totalement l'esprit du spectateur. Celui-ci ne discute pas la colère ou la haine du persécuté, il la partage ; il ne recherche pas les mobiles qui poussent celui-ci à se venger, il les adopte. On est l'homme libre qui veut l'être assez pour rester constamment en dehors du film qu'on lui présente et pour garder ainsi, malgré le déchaînement des passions, c'est-à-dire de la

vie, la froide lucidité du penseur ou du « sage » (1) ?

Il ne faut donc pas exagérer les possibilités du cinéma et lui réclamer des services qu'il est incapable de rendre. Ce sera déjà beaucoup si nous nous contentons d'en faire vraiment un jour, non plus le primitif « trou de serrure » dont parlait Francis Carco, mais « le miroir qui se promène sur une grande route » selon la définition que Stendhal donnait du roman. La caméra, œil magique grand ouvert sur le monde, doit devenir l'auxiliaire indispensable qui aidera à donner aux jeunes esprits (aux autres aussi, mais la jeunesse d'esprit n'a, dit-on, rien à voir avec l'âge) une culture réellement cueillie à même la vie.

Les documents historiques que l'écran nous a offerts ces dernières années sur la seconde guerre mondiale, et en particulier, en tout premier lieu, le troisième film de la série « Pourquoi nous combattons ? », ont été pour tous les fervents du cinéma à l'école une nouvelle révélation. Ils devraient convaincre les derniers incrédules. Napoléon affirmait qu'un simple croquis lui en disait plus qu'un long rapport ; qu'aurait-il pensé s'il avait pu prévoir les croquis animés sur une toile blanche ?

Cette bande de Frank Capra (à laquelle Walt Disney a collaboré) est la démonstration éclatante de ce que la technique cinématographique actuelle peut faire dans le domaine de l'information et, partant, de l'enseignement. En quelques minutes de projection, grâce aux diagrammes mobiles, le plus borné des spectateurs assistant au film en question comprenait par exemple ce qui s'est passé exactement en 1940, durant la foudroyante campagne de France. Il voyait les corps d'armée de Guderian percer vers Sedan et déferler méthodiquement sur Paris, en évitant, ou en supprimant, tel et tel obstacle militaire ou géographique mis en évidence sur la carte vivante. Il comprenait l'échec des efforts français pour colmater les brèches successives et pouvait comparer à loisir la disproportion des masses mouvantes représentant les effectifs de chacun des adversaires.

Qu'attend-on pour nous expliquer Waterloo, la Marne ou Valmy de la même manière ? Qu'attend-on pour faire ainsi de l'Histoire autre chose qu'une science de fossiles ou qu'un prétexte à romans-feuilletons ? Le cinéma n'a-t-il pas les moyens de la faire revivre

(1) Dans une conférence, faite à Lyon en 1943, le très regretté Jean Prévost (mort au combat l'année suivante dans le Vercors) s'est efforcé de montrer en quelle mesure le film pourrait être dès maintenant une « machine poétique ». Voir aussi du même auteur *Le cinéma, poète malgré lui*, dans la Revue « Confluences », n° 20

(1) Est-ce bien nécessaire d'ailleurs ? Les-que nous apporte un document, une tranchette. Les A nous d'en faire, ou de n'en pas faire ponceront coup l'analyse retrospective. Pour être de travail présent « documentaire », la question des planchettes pas.

« vraie » ? Qu'attend-on pour nous montrer, grâce à la caméra, que les lois géographiques du relief et de l'hydrographie n'ont rien de fantaisistes ? Qu'attend-on pour nous faire pénétrer à l'aide du téléobjectif dans les mystères les plus cachés de la vie des oiseaux ou des poissons, ou de certains insectes, et réaligner ainsi le plus attrayant cours de zoologie qui soit ? Qu'attend-on pour rendre la physique et la géométrie descriptive non pas intéressante, mais passionnantes à l'écran ? Qu'attend-on ?...

Je sais : certains n'ont pas attendu. Jean Painlevé, nous l'avons dit, a créé d'exemple en France et dans le monde le film scientifique : ses recherches (1), ses réalisations nombreuses sont maintenant bien connues du public, d'un certain public. Des réalisateurs plus obscurs se sont eux aussi attachés à la vulgarisation de sciences difficiles, comme l'Astronomie, la Botanique ou l'Entomologie. D'autres ont tenté de faire participer le cinéma à l'enseignement, si précieuse aujourd'hui et pourtant indispensable, des langues vivantes : l'expérience « Miméphone » est en ce domaine la plus remarquable. Je connais aussi quelques-uns des films réalisés par le Musée Pédagogique : celui par exemple où l'on utilise le ralenti pour définir visuellement le train d'ondes au chapitre des mouvements vibratoires en Physique : c'est le type de l'expérience qu'un professeur, jadis, ne réussissait bien qu'un fois sur cent, et que la caméra a saisi une fois pour toutes à la perfection.

(1) Nous avons seulement envisagé ici le cinéma en tant qu'instrument de culture et de vulgarisation, et non en tant qu'instrument de recherche, d'investigation. Le dernier rôle n'en est pas moins important, mais il exigerait une étude particulière.

Il est d'autres exemples. Tous concourent à entériner ce que nous avons dit de la valeur pédagogique du film. Mais quelle est leur portée réelle présentement ? Touchent-ils, pour l'instant, mis à part les derniers cités, d'autres spectateurs que ceux du samedi soir du dimanche après-midi ? A-t-on songé à faire pénétrer ces films dans nos écoles, dans nos universités, et dans nos centres de culture populaire ? On y a songé peut-être, mais qu'à-t-on fait pratiquement pour que le projet ne reste point lettres mortes ?

Précisons qu'il n'est pas question, de toutes manières, de supprimer, si peu que ce soit, l'enseignement magistral. Ce serait une erreur aussi grave que celle qui consisterait à dispenser l'élève de tout travail personnel et le réduire au rôle de spectateur passif ; les deux erreurs d'ailleurs n'en font qu'une. Le film ne doit être qu'un auxiliaire du professeur, au même titre, mais combien plus efficace, que le manuel scolaire. Le tableau noir gardera sa place à côté de l'écran et l'emploi de l'électricité pour ce dernier n'empêchera pas les écoliers, au contraire, d'user encore de la craie. Pour le moment, l'écolier doit se contenter du vieux tableau noir de son grand-père, d'une craie qui n'a plus de craie que le nom, et de manuels bien souvent périmés. Et nous sommes, dit-on du siècle de l'énergie atomique...

Vers 1910, un des pionniers du cinéma naissant, Charles Pathé ne se croyait pas si bon prophète en proclamant à des milliers d'incrédules : « Le cinéma sera le théâtre, l'école et le journal de demain. »

Le cinéma sera l'école de demain ! Trente-sept ans ont passé déjà et ce *demain* n'est pas encore, hélas !, en France tout au moins, un *aujourd'hui*.

René THÉVENET.

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

Sommaire du N° spécial du 6 mars 1947 :

L'ÉTUDE DU MILIEU

Présentation, par A. WEILER. — **L'enquête, initiation aux méthodes actives**, par F. CORTEZ. — **Une expérience en Savoie**, par A. TROILLET. — **L'enquête scolaire**, par LA PROMOTION DE 4^e A. E. N. LIMOGES. — **L'enquête et le calcul**, par L. DAUTREY. — **Le milieu géographique**, par L. NITRE. — **L'école et le village**, par H. MUGNIER. — **Milieux naturels et milieux humains**, par H. GUIL-LARD et R. FAURE. — **Une machine merveilleuse : le trolleybus**, par M. GEMMATTE. — **A la recherche de matériaux**, par A. FRIEDEL. — **A propos d'une classe-promenade**, par L. RENAUD. — **Exemples de fiches individuelles**, par R. OZEL, A. VIROT, G. PELLETIER. — **Le village haut-marnais**, par F. MORV.

Le numéro : 30 francs

Abonnement à 10 numéros (octobre 1946 à juillet 1947) : 190 francs

Sur une maquette du Temple de Louqsor

Au stade d'information qui réunit à Pâques les chefs d'équipe de Sixièmes nouvelles, la section du lycée Buffon présenta une maquette du temple d'Amon-Râ à Louqsor.

Réalisée essentiellement en planchettes de contre-plaqué découpé et peint, cette reconstitution mesure 2 m. 15 x 0 m. 25 x 0 m. 20. Elle montre la suite des salles, des cours et des colonnades, qui, depuis la chaussée précédant l'entrée jusqu'au sanctuaire, constituent le temple. L'absence de toit, la possibilité d'enlever les murs permettent d'en observer facilement l'ordonnance.

Je veux me borner à retracer pour ainsi dire au jour le jour l'histoire de sa réalisation par des enfants de dix à douze ans, mes jeunes élèves de Sixième nouvelle.

A eux d'ailleurs en revient la première idée. A la suite de chacune des conversations amicales que sont devenus nos cours d'histoire, j'ai l'habitude de demander à ces enfants de compléter mon enseignement par des recherches personnelles ou des réalisations concrètes (dessin, modelage, cartonnage). Le jour où je parlai de la religion égyptienne, quelques élèves, vivement intéressés par les images et la description du temple de Louqsor qu'ils trouvèrent dans leur manuel, décidèrent d'en réaliser une restitution à partir de ces renseignements. Je les y engageai vivement et je jugeai même utile de les abandonner un moment dans leur effort. Quelques jours après, visiblement dépités, ils vinrent me présenter leur travail : un rectangle de carton sur lequel ils avaient reproduit en l'agrandissant le plan donné par leur livre et sur lequel ils avaient posé quelques pièces en pâte à modeler : une allée de sphinx minuscules, deux obélisques un peu trapus, des colonnes acceptables et... quelques colonnes plus torsées que droites. Ils m'expliquèrent leur double échec : d'abord il n'était pas possible de modeler des colonnes cylindriques sans les déformer ; ensuite on ne savait où les placer. Il y avait bien dans le livre une coupe en élévation... il y avait bien dans le livre des photographies..., mais comment s'y reconnaître ? Les enfants n'arrivaient pas à faire coïncider les uns et les autres avec le plan et à imaginer concrètement l'édifice.

J'étais déjà satisfait que ces élèves aient ainsi approfondi leur connaissance jusqu'au moment où ils avaient appréhendé la difficulté. Je leur expliquai que le plan sur lequel ils avaient travaillé était très simplifié... que la réalité était plus complexe... les amenant

à reconnaître qu'ils auraient dû, avant toute chose, se soucier d'obtenir une documentation plus complète.

Bientôt elle ne fit plus défaut. Pendant huit jours je vis s'accumuler sur mon bureau les documents les plus hétérogènes sur l'antiquité égyptienne où les manuels périmés, les dictionnaires vétustes voisinaient avec les productions modernes les plus luxueuses. Toute la classe se rendit au Louvre pour voir et toucher, à leur échelle, des sphinx, des colonnes de toutes formes, des colosses, des naos... On alla au pied de l'obélisque de la Concorde... J'apportai moi-même un plan détaillé du temple que j'avais pu relever à la Bibliothèque Nationale... On lut quelques textes traduits des hiéroglyphes... On discuta ferme pour savoir où se trouvait exactement la salle hypostyle que l'on avait longtemps confondue avec la grande colonnade et l'on arriva ainsi à imaginer assez exactement le plan de l'édifice.

Quand tout le monde fut à peu près d'accord sur l'ordonnance de l'ensemble, il fallut réfléchir à la deuxième cause de l'échec : l'insuffisance des moyens pratiques de réalisation. Il fut décidé alors d'aller consulter le maître d'arts plastiques. Je me plais à dire en passant que c'est à lui que revient l'essentiel mérite de ce travail. En confrontant le plan de la Bibliothèque Nationale avec une vue aérienne des ruines, il fit établir un plan légèrement simplifié mais à l'échelle exacte que devait avoir la maquette. Ce plan, reproduit ensuite sur une planche de contre-plaqué devait être la base de l'édifice.

Cependant, d'autres groupes d'élèves se répartirent l'exécution des pièces. Ici nous connaissons plusieurs échecs. On songea d'abord au plâtre moulé puis travaillé au couteau. Assez pratique pour certaines pièces comme les obélisques, le naos à la rigueur, les sphinx, cette technique se révéla très imparfaite pour le reste (difficulté d'arriver à une forme assez précise, fragilité) on risquait en outre de lasser les élèves par un travail fastidieux comme celui de mouler un très grand nombre de colonnes. Cet effort, le professeur de travail manuel voulut bien se l'imposer. D'après les dessins et les moulages qu'avait revus le maître de dessin, il tourna dans des pièces de bois les deux types principaux de colonnes que nécessitait la construction du temple. Les élèves finirent le travail à la rape et poncèrent les pièces. C'est aussi dans l'atelier de travail manuel que furent découpées les planchettes

de contre-plaqué dont l'assemblage devait constituer les murs. Quant aux colosses, ils furent finalement coulés en plomb dans un moule en plâtre fait sur un modelage d'élève. Il faisait bon voir la fierté joyeuse des enfants lorsqu'ils apportèrent de l'atelier les colonnettes de bois qui avaient donné tant de mal. Ils allaient enfin pouvoir bâtir le temple, vérifier concrètement la réalité de l'image qu'ils s'étaient formée.

Restait cependant le plus délicat : la décoration. On dut renoncer à évoquer tout le luxe comme ces revêtements d'électrum, cet or et cet argent, dont parle un des cartouches. Il fallut se borner à évoquer le matériau employé, simplifier la décoration des murs et des colonnes. Chaque garçon y prit part. Les moins sûrs d'eux-mêmes badigeonnèrent en jaune mat les murs de grès ; le plus appliqué fut chargé de tracer les carreaux des dalles sur le ripolin encore frais d'une chausée de granit rose. Celui-ci apprit qu'il était difficile de tracer un filet sur une colonne cylindrique et qu'on n'y arrivait qu'en la faisant tourner sur un axe... Celui-là eut la patience de crayonner des hiéroglyphes sur les colonnes campaniformes, cet autre de graver au couteau de fins dessins sur les obélisques ; un autre enfin rehaussait les colosses de vives couleurs cependant que de petits doigts adaptaient des flammes de coton rouge à des mâts de fil de fer. Il y eut des maldresses, des taches, des couleurs à remettre, mais près du but on ne mesurait plus son entraînement, sûr à présent que les pylones allaient « toucher le ciel » comme il est écrit dans la salle de Toutmès III et l'édifice se dresser dans le même paysage dont parle Gaullier :

*A l'horizon que rien ne borne,
Stérile, muet, infini,
Le désert sous le soleil morne,
Déroale son linceul jauni.*

*Au-dessus de la terre nue,
Le ciel, autre désert d'azur,
Où jamais ne flotte une nue,
S'étale implacablement pur.*

Le Nil, dont l'eau morte s'étame...

(Emaux et Camées, L'Obélisque de Louqsor.)

A présent la peinture est sèche. Chacun place à son tour les différentes pièces comme les éléments d'un jeu de construction ; il y a encore quelques hésitations, des erreurs même, chez quelques étourdis, sanctionnées par les protestations indignées des camarades. Un point de colle, un dernier coup de pinceau et c'est la grande joie de l'œuvre achevée. On se succède devant le temple pour embrasser du regard l'édifice dans son entier. On découvre avec une admiration muette la perspective qui permet à l'œil, par l'enfilade des poches et des colonnades, d'aller de l'allée des Sphinx jusqu'au naos... et je crois que nos jeunes imaginations n'auraient pas grand peine à rêver du temps de Ramsès à la minute où, suprême récompense, le professeur de dessin place les minuscules figurines de plomb qu'il a eu la minutie de couler pour présenter la théorie des porteurs d'offrandes précédant le char du pharaon.

Tout ce travail avait demandé un peu plus de deux mois à raison d'une à deux heures par semaine... et il comportait encore bien des imperfections et sans doute des erreurs. Le résultat était-il en rapport avec le temps qui y fut consacré ? Fallait-il s'arrêter aussi longtemps sur un point particulier du programme ? Certinement pas si nous n'avions en vue qu'une leçon précise du cours d'Histoire ou si nous avions eu quelque prétention scientifique. Mais tel n'était pas notre dessein. Nous avons d'abord voulu intéresser nos élèves à une activité à l'origine de laquelle il y avait leur libre initiative.

Nous avons désiré ensuite, à travers Louqsor, leur donner une idée aussi exacte et concrète que possible de la civilisation égyptienne, dans une de ces manifestations les plus grandioses : le culte rendu à un grand Dieu par un grand pharaon. La perspective qu'ils ont admirée, l'échelle dont ils prirent facilement conscience, la décoration qu'ils ont réalisée visaient à leur fournir cette impression d'ordonnance majestueuse, de colossal et de luxe qui nous avait paru caractériser la civilisation pharaonique.

N'avons-nous pas eu d'autre part bien des occasions de révéler ou de former leur goût, de leur donner même des leçons de courage et de ténacité au travail ?

Tout cela nous a semblé suffisant pour nous attarder un moment sur le Temple de Louqsor.

Raymond BRUN.

Collaboration des Parents

Si l'on désire obtenir le meilleur rendement d'une école il faut que la collaboration entre celle-ci et la famille soit complète. C'est ce que nous avons réalisé à l'École Nouvelle où, en effet, l'entente entre parents et éducateurs est parfaite. Les parents s'intéressent vivement à la marche de l'école car ils y prennent une part importante et y assument leur propre responsabilité.

Fondée en 1934, à la mort du D^r Decroly, par un groupe de parents d'éducateurs et d'enfants « l'École Nouvelle » est une expérience heureuse. Cette œuvre commencée en commun se continue grâce aux réunions du Comité d'administration, des parents et des éducateurs. Ce Comité qui assume l'entière direction administrative de l'école (location des locaux, budget) laisse tout le côté pédagogique au personnel enseignant.

Comme, après plusieurs années, l'école devenait de plus en plus importante, le Comité d'administration composé de parents d'anciens élèves décida de donner, dans son travail, une part active aux parents des enfants actuellement en classe : on créa le Comité Pédagogique formé de 2 parents par classe, choisis parmi les plus enthousiastes et les plus actifs.

La période de guerre arrêta nos travaux car leurs soucis personnels empêchèrent les parents de s'intéresser aussi activement qu'auparavant aux travaux de l'école. Ils se contentèrent de nous confier leurs enfants, heureux de les savoir pendant toute la journée à l'abri de l'atmosphère démoralisante de l'époque, absorbés dans un milieu heureux et calme par un travail à la fois intellectuel et physique. Ceux-ci, appelés à conserver et entretenir un matériel momentanément irremplaçable prirent en effet une part très active à la marche de l'école. Depuis la reprise de la vie normale les parents ont été rappelés à l'école et c'est avec succès que nos séances dramatiques ont recommencé : elles ont même très bien atteint leur but de développer un nouvel intérêt pour l'école.

Nous avons ensuite invité tous les parents à assister à une série de conférences ayant pour but de leur expliquer la méthode Decroly et le rôle que peuvent jouer les parents dans son application : procurer aux enfants des documents et des visites intéressantes susceptibles de servir de points de départ à leurs conférences. Aider à élever les animaux de l'école par la fourniture de nour-

riture. Nous introduire enfin auprès des directeurs de musées, usines et établissements que nous voudrions faire visiter aux enfants.

Nous avons aussi fait appel à des conférenciers connus dans le monde pédagogique qui sont venus exposer les différentes questions ayant trait à l'éducation nouvelle.

Il y eut ensuite ces bonnes causeries au cours desquelles, dans la plus grande confiance, les parents vinrent exposer les problèmes qui les tourmentent dans l'éducation de leurs enfants. Ces questions souvent délicates ont toujours été envisagées dans le seul désir de réaliser le bien de l'enfant. Les parents ont eu ainsi, ce qui est très important, le sentiment que l'école est une maison accueillante où directrice et personnel sont toujours prêts à leur consacrer le temps nécessaire à des discussions. Les parents sont en effet reçus à l'école tous les après-midi et peuvent y avoir ainsi un contact régulier avec la direction et les professeurs de leurs enfants. Ils peuvent toujours visiter les classes où ils se rendent compte des réactions des enfants dans le groupe et souvent des difficultés méconnues auxquelles ceux-ci sont en butte ; car les parents se rendent mal compte des capacités de leurs enfants. Ces visites qui établissent un lien entre parents et éducateurs mettent en lumière pour les premiers tout le mal que se donnent les seconds pour mener à bien leur tâche souvent bien difficile. Elles constituent pour chacun autant de leçons de patience et de mutuelle compréhension.

Les parents qui viennent assister aux travaux manuels de l'après-midi prennent conscience des désirs et des joies de leurs enfants à les voir travailler et s'intéressent plus vivement à la vie de l'école. Au cours de ces conversations toutes les questions sont abordées, sont retenues : croissance des enfants ; heures de sommeil, défauts, paresse, impolitesse, travail à la maison (nous essayons de convaincre les parents, qu'après une journée de classe, les enfants ont besoin de repos et de jeu. Nous sommes du reste arrivés à supprimer entièrement les travaux à la maison jusqu'à l'âge de 10 ans. De 10 à 12 ans, le travail à domicile ne comporte que des travaux personnels de recherche.)

Grâce au carnet hebdomadaire de documentation et un rapport trimestriel détaillé, les parents sont tenus régulièrement au courant des progrès et des défaillances de leurs en-

fants aussi bien dans ce qui concerne leur travail que dans ce qui a trait à leur état physique et moral. Les parents de leur côté tiennent l'école au courant du comportement des enfants à la maison.

Cette collaboration de tous les instants est une condition essentielle au succès de notre école.

A. HAMAÏDE.

Chronique Française

Pédagogie générale et Méthodes actives

F. Mory montre très clairement dans le premier numéro de *L'École Publique* (octobre 1946) la valeur pédagogique des méthodes actives, et fait justice de certains préjugés à leur égard, préjugés que l'on trouve encore trop souvent, même dans les services de l'Éducation Nationale, qui les font considérer comme un « amusement » sans valeur éducative.

Les méthodes actives s'opposent aux méthodes d'autorité où le maître expose des résultats, impose une discipline, dirige le labeur collectif d'une classe québésante et soumise. Dans la classe traditionnelle, l'enfant écoute et enregistre, participe parfois au travail général, lève la main et répond si on l'interroge, il accorde le minimum d'attention compatible avec les menaces de sanctions plus souvent qu'il ne se livre vraiment tout entier (alors que le conte du samedi n'est jamais interrompu par un rappel à l'ordre, combien de fois faut-il faire des observations pendant la leçon d'histoire?...). Quand l'enfant reste passif, le rendement de l'enseignement est mauvais.

Les méthodes actives ne cherchent pas à être attrayantes dans le sens où un plaisir facile essaierait, de l'extérieur, d'intéresser les élèves à un travail : elles répudient toute la pédagogie facile des leçons sans larmes, des études en riant, de l'effort par la joie créée artificiellement. Il faut connaître les besoins et les intérêts de l'enfant et lui donner l'occasion, comme les moyens, de les satisfaire ; alors l'effort est facilité car il a un but, la joie s'ajoute, née de la réussite de l'effort...

Les méthodes actives ne recherchent pas le plaisir, n'essaient pas d'attirer l'enfant à l'étude par des procédés arbitraires, elles veulent l'effort, mais placent l'élève dans des conditions où il peut donner cet effort, le vouloir, le désirer : alors, le rendement du travail scolaire est bon. L'enfant ne peut faire de réels progrès que s'il agit.

Et, pour s'élever au monde des idées abs-

traites, l'enfant doit commencer par agir... de la main au cerveau, de l'acte à la pensée... (et ce n'est pas un hasard si Henri Wallon choisit un tel ordre de termes dans le titre d'un ouvrage récent : *De l'acte à la pensée*, bibliothèque de philosophie contemporaine (chez Flammarion, 1945).

Dans le N° d'octobre 1946 de *Méthodes Actives*, F. Mory conseille aux éducateurs, dans un article intitulé « Comment faire les premiers pas », d'employer les méthodes actives.

Sous le titre « *Les problèmes de l'Éducation nouvelle* » J. A. Senèze a commencé dans *l'École Libératrice* (N° 2, 10 octobre 1946) une série d'articles qui initieront aux méthodes actives les lecteurs de cette publication.

Il fait, lui aussi, justice de quelques préjugés et écrit :

« L'Éducation nouvelle n'est pas une méthode ; elle est une perpétuelle recherche de méthodes et de procédés... Elle ne néglige ni l'ordre dans le travail, ni l'effort de l'enfant, et pas plus la mémoire que les autres facultés. Mais elle recommande un ordre et une discipline auxquels participe l'enfant à qui, tout jeune, on donne le sens de la responsabilité, à qui l'on fait confiance. Il s'agit de susciter cette volonté des enfants, créer les conditions de travail qu'aucun règlement extérieur ne vient imposer. »

« Nous souhaitons que nos amis s'intéressent à la lecture de *l'École Libératrice*. Ils verront que, de plus en plus, s'y élargit la place consacrée aux méthodes actives.

Le numéro 3 (25 octobre 1946) publie un article de Marguerite Berger « Les enfants et la classe » où l'auteur montre comment, par la constitution d'équipes, la création de coopératives scolaires et le journal mural, peut s'organiser la vie des enfants dans une école rurale.

Les lignes suivantes servent de chapeau à l'article :

« Quelles que soient les techniques employées, elles n'aboutiront à un résultat posi-

tit que si l'instituteur a su créer les conditions morales qui permettent l'épanouissement total de l'enfant.....

Le maître reste le guide, le juge et bien souvent le suprême recours, il a choisi d'être celui qui aide la personnalité naissante à se former selon ses lois fonctionnelles particulières — plutôt que d'être l'autorité extérieure qui agit par contrainte. Ce choix implique une organisation de la discipline, des rapports entre les enfants et le maître, des relations entre les enfants eux-mêmes, toute différente de l'organisation habituelle. »

Nous voudrions pouvoir reproduire en entier le bel article de Henri Wallon sur « *La Réforme de l'Enseignement et l'Enseignement Primaire* », que reproduit, après la revue *Europe*, le numéro 45 de *l'Education Nationale*.

Nous ne pouvons faire moins que d'en extraire ce bel éloge de l'école publique :

« L'École publique a été, dans sa masse, « l'école de la démocratie. Elle peut s'enorgueillir d'avoir été la cible des antidémocrates avoués ou masqués. L'instruction distribuée par elle a donné confiance au peuple en lui-même, a développé sa cohésion morale et le sens de ses responsabilités collectives. Distribuée par des maîtres qui ne lui auraient pas été étroitement liés, à la remorque d'intérêts différents ou adverses des siens, elle aurait pu, au contraire, le déconcerter, le diviser, le domestiquer. C'est un péril qu'a évité au pays l'exclusivisme de sa bourgeoisie. »

Et la conclusion :

« Parler d'éducation, c'est parler d'avenir. Au lieu de regarder vers le passé, vers la routine et la médiocrité, il faut envisager « les progrès nécessaires, ceux qu'exige le monde en formation. »

« Sacrifices trop lourds pour la Nation ? « Tout dépend du rang que la Nation veut occuper dans le monde. De l'organisation nouvelle donnée à l'enseignement dépendra « en grande partie le destin de notre pays. »

Signalons enfin dans les numéros 1 et 2 de *L'Éducateur* les articles de Freinet : « *L'École moderne ne se construit pas avec du verbiage* » et « *L'Organisation de la classe* » ; ainsi que la suite d'articles de SAILLARD « *Pour démarrer* » et, entre beaucoup d'autres : « *Le travail par équipes en Géographie, Une année d'initiation, L'Enseignement du Calcul au C. P.* », etc... Dans les deux premiers numéros de *l'École Publique*, nous avons noté les « *Réflexions sur l'Enseignement de l'Histoire* » de PERSONNE et PONTOISEAU, « *Les textes libres* » de YERNAY, « *Le climat dans une classe d'école maternelle* » par COUTURE, « *Les questions : Comment ?*

et Pourquoi ? dans les leçons de choses » par CODIER.

Nos lecteurs qui lisent l'anglais trouveront dans le numéro de novembre 1946 de « *The New Era* », sous le titre : « *Le problème de l'Éducation en Algérie* », un article où M^{lle} LI sette VINCENT montre le véritable sacerdoce de l'Instituteur isolé dans le bled.

Une forme d'éducation active : les villages d'enfants. — M. BORDEL (Action Laïque, octobre 1946), à propos de l'œuvre entreprise dans ce domaine par la Ligue Française de l'Enseignement, rend compte des visites qu'il a faites dans des villages d'enfants et écrit :

« Nous avons assisté à une remarquable séance de coopérative scolaire, dirigée avec autorité par un garçon de 13 ans : situation de la Société, projets ont été tracés devant nous, avec le louable souci du développement de chacun des adhérents. »

« Nous avons pu constater aussi les résultats de l'application des méthodes d'éducation nouvelle. Les enfants rédigent et impriment eux-mêmes leur journal, qu'ils échangent avec d'autres villages d'enfants, ils participent totalement « à leur fête », « à leur veillée ». Ils entrent sans peine dans le cadre d'un groupe de chanteurs, qui ne veut pas être une chorale, mais la classe entière qui chante. »

L'imprimerie à l'école. — Très intéressant article de Simone GLODEAU dans *l'École du Grand Paris*, n° 13, octobre 1946.

Enseignement de l'Histoire. — Sous la signature de Claude CAHEN, on trouvera dans la « *Pensée* » (N° 8 de septembre 1946) un excellent article « *Pour la science de l'histoire* ».

Il faut lire entièrement cet article si l'on veut avoir une idée exacte de cette conception de l'histoire qui est, dit l'auteur, « la direction dans laquelle a progressé l'histoire aux mains des savants consciencieux de toutes appartenances philosophiques depuis un siècle... Il est de notre devoir de tout faire pour que soit offerte au public et aux enfants une histoire qui, pour être accessible dans sa présentation, n'en doit pas moins suivre d'aussi près que possible le progrès même de la science historique. Elle les intéressera d'autant plus, au contraire, qu'elle suivra ce progrès de près. Car elle n'apparaîtra plus comme une discipline d'érudition étrangère à la vie ou comme un roman-feuilleton, piquant la première fois, mais lassant et sans résidu humain. Elle pourra de tout le souffle des générations précédentes l'action de la génération présente, dont la générosité n'a de sens que si elle repose sur la volonté de construire d'après les lois

que la science révèle et par conséquent d'approfondir la connaissance de ces lois ».

Georges LEFEBVRE (*L'Éducation Nationale*, n° 41 du 3 octobre 1946) fait part de ses « Réflexions sur l'Enseignement de l'Histoire ».

Relevons notamment ce passage relatif à l'école primaire :

« Une institutrice m'a permis de feuilleter les collections que ses élèves avaient formées sous sa direction pour reconstituer l'évolution du labour et des semailles, de la moisson et du battage, du transport par terre et par eau, du costume et de l'armement à l'aide de dessins réhaussés de couleurs et d'application de tissus, de bois et de métal. L'histoire peut inspirer des « herbiers » comme la botanique. Il va de soi que la visite du musée peut aider beaucoup dans les grandes villes, comme en beaucoup d'autres lieux, celle des collections particulières des monuments et des sites historiques. Mais il semble que « l'album » devrait toujours être le résumé de ce qui a été vu et entendu, parce qu'il est le témoignage de la participation active de son auteur aux travaux de l'école. »

Enseignement de la morale. — Il y a longtemps que tous les pédagogues sont fixés sur l'inefficacité de l'enseignement livresque de la morale. Suzanne ROUBAKINE (*Les Étoiles*, novembre 1946) note que, dans un manuel, elle a relevé « trois pages de laïus sur le travail ».

Elle ajoute au sujet du travail scolaire :

« L'enfant naît dans un monde où l'on n'estime pas le travail à sa juste valeur. On le considère trop souvent comme une corvée et c'est pour cela que l'on croit utile de le récompenser : « Si tu fais bien tes devoirs, je te paierai le cinéma ! »

« Utiliser le travail comme un moyen de sanction, c'est fausser la conception que l'enfant peut se faire de ce dernier. Il en résulte une aversion pour celui-ci. Aussi, dès que l'enfant quitte l'école, n'éprouve-t-il, en général, aucun désir de continuer à s'instruire. Il s'enferme dans sa profession et le temps se charge d'effacer les connaissances générales qu'il a péniblement enregistrées. »

Avec l'auteur, nous concluons que le meilleur moyen de ne pas vieillir est de marcher avec son temps et que :

« La jeunesse de notre pays ne doit pas vieillir prématurément si l'on veut que la France produise et se relève. »

Enseignement par le Cinéma. — « *De l'observation directe au cinéma scolaire* » ; c'est le titre d'un article de G. SALESSE dans le numéro 2 de « l'École Publique ». Il rap-

pelle que « le cinéma est essentiellement la photographie du mouvement », mais il ajoute que « dans tous les cas où la représentation du mouvement n'ajoute rien à la valeur démonstrative des images, il y a intérêt à faire appel au concours de la projection fixe ».

Puis il montre comment, grâce au procédé « *Illustraphone* », on peut sonoriser les vues fixes et conclut :

« Le son et la parole ne doivent intervenir que pour préciser un détail ou stimuler les facultés d'observation et de compréhension des élèves, ou bien pour créer une atmosphère susceptible de faciliter ensuite l'action personnelle du maître à qui revient la tâche de compléter par les moyens qu'il juge les plus efficaces, les acquisitions faites par son auditoire au cours d'une première séance de projection. »

Et qu'on ne s'imagine pas surtout que la sonorisation à des images fixes constitue une nouvelle méthode d'Enseignement. Comme le Cinéma, comme la projection fixe muette, la projection fixe sonore et parlante n'est qu'un procédé — original et très évocateur, ce n'est pas douteux — mis au service d'une méthode pédagogique aussi vieille que l'art difficile d'enseigner : faire voir et faire entendre, pour mieux comprendre et mieux sentir. »

A l'occasion du mois de l'UNESCO, de nombreux films « éducatifs » ont été projetés au Palais de la Découverte et au Musée Pédagogique. Nous avons admiré de très belles réalisations « photographiques » surtout en « documentaire », les films éducatifs étaient en général très bons.

En ce qui concerne beaucoup de films d'« Enseignement », nous dirons avec Salesse qu'il ne faut pas employer le cinéma lorsqu'il n'y a pas « mouvement » et nous ajouterons que deux mètres de dessins animés ne justifient pas le passage de cent mètres de projection (voir tel film de mathématiques). C'est ainsi que, pour ne citer que ceux-là, nous avons admiré les belles photos d'un film suisse : « *Le microscope électronique* », qui aurait pu être réalisé entièrement en vues fixes et que, dans une très belle réalisation sur « *L'Electron* » (E. U.), nous avons relevé deux erreurs fondamentales : l'inexistence du courant continu à l'intérieur d'un générateur et une représentation inexacte du courant alternatif.

L'enseignement par le cinéma n'est pas encore au point.

Éducation artistique. — *L'UFOLEA*, Bulletin mensuel de l'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Artistique, est consacré à toutes les manifestations artistiques : chorales et culture musicale, danse, groupes folkloriques, etc...

Signalons sous la rubrique « *De Guignol à Pinocchio* », une série d'articles de documentation pratique sur les Marionnettes extrêmement intéressants.

Enseignement du Second degré. — *L'Education Nationale* (n° 49 du 28 novembre 1946) a extrait de la revue *Europe* un article de G. MOYON sur « *La réforme de l'Enseignement du second degré* » dont nous recommandons vivement la lecture.

G. MOYON montre l'état actuel de cet enseignement, examine la situation de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public et rappelle que « *la carence de l'Etat se double d'une carence au moins aussi grave de la démocratie* ». « Certes, la réforme interne de l'institution apparaît comme un devoir impérieux. Mais c'est un devoir secondaire par rapport au devoir immédiat qui consiste, pour la République à étendre l'enseignement public, à multiplier les établissements où il peut être donné. » G. MOYON demande « *qu'on veuille bien ne voir dans ce qui suit que des notes de travail rédigées en cours d'année à propos des séances de la Commission Langevin dont elles reflètent d'ailleurs bien souvent l'esprit et les intentions* ».

Le lecteur jugera sans doute autrement de la valeur de ces notes, car il verra avec quelle largeur de vues l'auteur a su traduire sa conception personnelle.

Pédagogie des adolescents et des adultes. — Parmi les publications qui traitent de la pédagogie des adolescents se placent au premier rang celles éditées par « *Peuple et Culture* ».

Travaillant en plein accord avec les Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives et la Ligue Française de l'Enseignement, ce groupement se présente comme un « *Mouvement National d'Éducateurs, groupant les militants de Culture Populaire unis dans une même ligne de recherches pédagogiques par les mêmes conceptions culturelles et développant l'application des méthodes modernes à l'éducation des masses* ».

« *Peuple et Culture* » publie des « *Cahiers de Culture* » qui sont avant tout des cahiers de travail dans lesquels sont étudiés les problèmes posés par l'éducation des adultes et « *Conquêtes* », revue mensuelle qui est consacrée aux « *Loisirs des travailleurs* ». Signalons dans le numéro 4 (octobre 1946) un article de A. BIANCHERI : « *Pourquoi une réforme de l'Enseignement ?* » qui rend compte du Congrès Européen d'Éducation Nouvelle, et, dans le numéro 5 (novembre 1946) : *Un « MONSIEUR LE MAIRE » de 12 ans administre les citoyens en herbe du village d'enfants de THEIX.*

Le P. E. C. organise des stages de formation de moniteurs de culture populaire et ses animateurs désirent faire la part la plus large aux recherches nouvelles et aux méthodes actives.

On lit dans les « *Etoiles* » (n° 75 du 15 octobre 1946) un intéressant compte rendu d'un stage à *Boisy-en-Loire*, dans lequel l'auteur, L. ROUSSELLE, écrit :

« A une notion intellectualiste et fragmentaire de la culture, nous devons substituer une conception largement humaine qui ne laisse dans l'inaction aucune fonction de l'être humain... Notre culture doit intégrer l'individu à la société qu'il sert en l'améliorant par son propre perfectionnement. »

Expositions de travaux d'enfants. — La profusion des expositions de travaux d'enfants est la meilleure démonstration de l'extension que prennent les Méthodes Actives dans l'Enseignement.

Nous tenons à citer en premier lieu la remarquable exposition réalisée à l'École des Filles du Bourg à Aulnay-sous-Bois du 5 au 8 juillet. Inaugurée par le Professeur WALLON, elle avait été organisée par M^{me} CHENON-THIVET, l'infatigable animatrice des Sections de Seine et de Seine-et-Oise du G. F. E. N. Divisée en stands que présentèrent successivement les spécialistes les plus qualifiés, cette exposition fut une éclatante réussite. Toutes les techniques étaient représentées et tous les cours, depuis la Maternelle — qui était vraiment remarquable — jusqu'au Cours Complémentaire, avaient rivalisé d'ardeur et d'ingéniosité.

Du 4 au 7 juin, la Direction de l'Enseignement technique avait réuni au Musée Pédagogique un nombre important d'objets exécutés dans les classes de 6^e nouvelle. Nous pensons que le caractère pédagogique et éducatif de ces travaux manuels éducatifs n'est pas toujours évident et tout n'était pas parfait dans cette exposition ; cependant, parmi les réussites, nous avons remarqué des santons provençaux, le modèle réduit d'un ensemble ; « *le temps qu'il fait* », groupe de petites gouaches et de nombreux objets en bois, en carton et en terre cuite.

Le Cours pédagogique du Collège Sévigné a présenté des travaux de ses élèves, futures « *Jardinières d'Enfants* ». Ces jeunes filles prirent leurs modèles dans les professions artisanales : menuiserie, boulangerie, etc... Certaines s'ingénierent à faire des appareils démontables et fonctionnant souvent à l'aide d'une pile de lampe de poche. La plupart évoquèrent un artisan de leur cité natale et l'amour de leur petite patrie a certainement contribué pour une large part à la beauté de leur interprétation.

A l'occasion de son Congrès de Nancy, la Ligue Française de l'Enseignement a organisé du 17 au 21 juillet 1946 une exposition de travaux d'élèves.

Le sujet imposé, pour le concours de dessin, était : « *Paysages et Métiers de France.* » Il y avait des envois de toutes les classes, depuis les cours préparatoires jusqu'aux différentes classes de lycée en passant par les 6^e nouvelles. Beaucoup de gouaches, et d'aquarelles avec quelques croquis au crayon et à l'encre de Chine, tous remarquables par leur fraîcheur d'expression et leur justesse d'expression que ne déparait pas la gaucheie naïve de leurs auteurs.

Parmi les nombreux objets, les visiteurs ont particulièrement remarqué, à côté de lins gravés et des vases peints traditionnels, des marionnettes en feutre de couleur et des manèges de carton pour une menue fête foraine, de petits tableaux et des panneaux d'étoffe, œuvres des élèves d'un cours préparatoire, et même des livres entièrement exécutés par les 6^e du collège Paul-Bert à Paris.

Le Musée Pédagogique a été le siège de l'*Exposition Internationale de l'Education* du mois de l'U. N. E. S. C. O. Douze pays avaient fait des envois dont le plus important venait du Danemark. Tout cela constituait une documentation vivante et complète sur les efforts accomplis dans chaque pays pour la rénovation de l'Enseignement.

Une salle était réservée aux différents grou-

pes d'éducation nouvelle. Le G. F. E. N. présentait un bilan de ses activités et exposait d'intéressants travaux des classes de 6^e nouvelles ainsi que des monographies du Collège Paul-Bert.

L'*Institut de Freinet* montrait des échantillons de ses techniques et, à côté de l'Imprimerie à l'Ecole, quelques vases de Valauris décorés avec goût.

L'*Ecole Nouvelle Française* avait rassemblé ses documents de travail et les *Maisons d'Enfants* de Sèvres et du Coudray des travaux de leurs élèves.

Les *Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives*, d'une façon très pittoresque, se faisaient remarquer pour les jeux dramatiques et les travaux manuels d'arts populaires.

Signalons encore un plan en relief exécuté par la Coopérative scolaire des Molières.

Dans la *Salle des Maternelles*, à côté de dépliants sur la Libération de Paris et des études de végétaux et d'animaux, on remarquait les étapes d'un exercice de dessin libre (La bicyclette de François) et de très belles Marionnettes à gaine : Les Trois Tambours.

Nous pouvons dire, sans crainte d'être taxé de chauvinisme, que la part prise par les groupements les plus représentatifs de la pédagogie française a montré aux nations membres de l'U.N.E.S.C.O. que notre pays est parmi ceux qui sont à l'avant-garde dans le domaine de l'Education.

Lucien Boès.

Chronique Etrangère

Une Institution américaine : Le « Junior College »

47 Etats, sur les 48 que comporte la Fédération américaine, ont des « junior colleges » — quelque 600 en tout —, auxquels se sont immatriculés l'année dernière plus de 300.000 étudiants. On n'en comptait guère qu'une centaine à la fin de la Grande-Guerre et encore les inscriptions ne s'élevaient-elles pas même jusqu'à 5.000 pour tous les Etats-Unis. Il faut donc qu'il y ait des raisons profondes qui justifient cet étonnant développement.

Tout d'abord qu'est-ce en réalité qu'un « junior college » ? Tout comme à l'université ou au « senior college » (n'oublions pas qu'en anglais « college » se traduit par « université »), ce sont des études supérieures que l'on poursuit au « junior college » ; mais les cours qu'on y peut suivre n'excèdent pas gé-

néralement une durée de deux années ; c'est dire que, pour obtenir le premier diplôme de fin d'études, le « baccalauréat » anglo-saxon qui est un diplôme universitaire, il est nécessaire de changer d'institution et d'entrer soit dans une université, soit dans un « senior college » où il faudra rester encore un minimum de deux ans. Mais au moment où il quittera le junior college, l'étudiant aura quand même un certificat qui sanctionnera les études qu'il y aura faites au cours de ces deux années ; il sera « Associate in Arts » s'il a suivi des cours de lettres, « Associate in Science », s'il s'est spécialisé dans des cours de sciences.

Les programmes qu'il offre à ses étudiants étant plus unifiés, plus « concentrés », si l'on

peut dire, que dans les universités et « colleges » où il faut rester au moins quatre années, le « junior college » offre donc certains avantages que les précédents n'ont pas. Il suffit aux grandes personnes qui ne recherchent que des connaissances générales et ne veulent pas embrasser les carrières libérales ; il permet à ceux qui veulent se spécialiser dans une profession dont la pratique exige non un diplôme mais des connaissances approfondies du métier, de ne perdre aucun temps dans l'étude de généralités ; enfin, il donne à ceux qui ont l'intention de se consacrer à de hautes études une occasion de s'y préparer à fond. On lui donne même parfois la préférence pour des raisons moins didactiques, soit qu'il soit plus proche du domicile familial et qu'ainsi l'enfant ne sera pas, à un âge dangereux, soustrait à l'autorité paternelle ; soit encore que le « junior college » n'est parfois pas mixte et que les parents jugent comme heureuses et fécondes pour la vie adulte ces camaraderies qui s'ébauchent aux premières heures de l'adolescence, forgeant ainsi des liens solides entre personnes d'un même sexe et le plus souvent d'un même niveau social.

Pour ce qui est des cours pratiques offerts par les « junior colleges » d'Amérique, on pourrait dire qu'ils correspondent davantage aux classes complémentaires de l'enseignement primaire supérieur français, ou aux écoles pratiques ou techniques ; car voici quelques-uns des domaines dans lesquels on peut se spécialiser : arts ménagers, cours commerciaux, préparation aux carrières administratives, aux services d'assistance sociale, agronomie, secrétariat, etc...

Il arrive très souvent que le « junior college » mette à la disposition de ses élèves les facilités offertes par la communauté, ville ou village, dans laquelle il est situé. Qu'un ancien combattant, par exemple, qui, de par le manifeste des Droits du Soldat (The G. I. Bill of Rights), a droit à poursuivre gratuitement ses études, cherche à acquérir des con-

naissances professionnelles d'ordre pratique, et il peut se faire inscrire aux cours commerciaux d'un « junior college » qui non seulement l'initiera aux secrets de la publicité, de la comptabilité, de l'économie politique, mais encore lui donnera l'occasion de se faire la main au métier en travaillant à ses heures perdues et sous la direction de ses maîtres, dans un ou plusieurs magasins de la ville, acquérant ainsi une expérience professionnelle d'une portée incalculable. Une plus grande université ne saurait assurer à chacun de ses étudiants de telles possibilités. Qu'on prenne maintenant le cas d'une jeune fille qui souhaite devenir secrétaire médicale ou assistante de laboratoire. Point n'est besoin qu'elle satisfasse à toutes les exigences d'un programme de quatre années d'études dans une université. Deux années dans un « junior college » lui suffiront amplement pour se familiariser avec les termes médicaux dont elle aura besoin, pour apprendre à manier les éprouvettes, à tenir à jour le dossier des malades que son chef soignera, à savoir assumer ses responsabilités de secrétaire. Et l'on pourrait multiplier les exemples à l'infini.

C'est donc en raison même de la flexibilité des programmes qu'il offre, de la possibilité qu'on y a de se spécialiser davantage et plus rapidement, que le « junior college » devient de plus en plus populaire outre-Atlantique. De plus, il attire à la fois les jeunes gens et les adultes. C'est pourquoi de nombreux Etats américains ont décidé de les multiplier et que le « National Resources Planning Board » (le Comité pour le Développement des Ressources Nationales) a suggéré qu'ils deviennent six fois plus nombreux. Et, s'il en faut croire John Studebaker, Commissaire de l'Education aux Etats-Unis, cet établissement d'enseignement d'un nouveau genre est « the fastest developing field in education », — celui qui prend de plus en plus d'importance dans le domaine de l'Education.

Marcelle HENRY.

Holtville (Alabama) ou « Le bourg régénéré par son école »

Sociologues et maîtres d'orientation professionnelle américains prédisent la fin d'une ère ; qu'au cours des dernières décades, affirmement-ils, la jeunesse rurale ne songeait qu'à émigrer vers les villes, elle cherchera désormais à s'établir dans son pays natal et à lui donner un nouvel essor économique par les activités qu'elle y créera et dont elle bénéfi-

ciera par contre-coup. C'est que certaines industries, certaines professions, telles celles qui touchent à l'agriculture, au dessin industriel, aux conserves alimentaires, à la construction des maisons préfabriquées, à l'exploitation de métaux ou de matières dont l'utilisation est toute récente, ont établi leurs centres dans les régions rurales.

Les écoles des petites villes et villages ne sont pas la moindre cause de ces nouvelles tendances ; en renforçant les liens — quand elles ne les forgeaient point — qui relient l'éducation à la vie communautaire, en orientant professionnellement leurs élèves vers les carrières qui s'ouvriraient tout naturellement pour eux dans le voisinage de leurs foyers, en rapprochant pour les faire coopérer au bien de tous les trois groupes autrefois distincts de maîtres-parents-élèves, les écoles ont harmonisé et unifié le groupe social et lui ont donné un élan pour se hâter vers un plus grand progrès. Il est même parfois arrivé, comme à Holtville en Alabama, que toute la vie de la communauté se soit entièrement transformée sous l'action de l'école.

En effet, à Holtville, il y a quelques années de cela, un groupe d'élèves des cours complémentaires de l'école normale posèrent à leur directeur une question bien embarrassante : « Quel sort nous attend, lui dirent-ils, si notre petite ville n'évolue pas ? » Et à cette époque, Holtville avec ses tristes maisonnettes de bois vermoulu, ses champs appauvris par l'érosion, ses bêtes rares et efflanquées, ses intérieurs dénudés, augurait mal d'un brillant avenir pour sa jeunesse.

Le directeur de l'école écoutait ses élèves avec sympathie. Lui-même se rappelait son enfance dans une campagne de fermes, où il se forma de bonne heure aux difficultés et aux problèmes de l'existence. Mais aujourd'hui qu'il avait acquis quelque expérience, il avait des idées, il pouvait faire des suggestions. Et il décida de se mettre à l'ouvrage, mais prudemment, patiemment pour n'irriter ni ne froisser les susceptibilités de personne.

Il demanda tout d'abord à l'ingénieur agronome d'expliquer aux étudiants rassemblés comment on peut conserver la viande pour éviter qu'un aliment aussi précieux se perde, comme il arrivait à Holtville où les étés étaient torrides. Le remède était simple : il suffisait de se procurer des frigidaires ; malheureusement on n'en vendait pas en ville. Les élèves des cours commerciaux décidèrent de se lancer dans l'entreprise. La « Farm Security Administration », sorte de coopérative agricole, leur prêta de l'argent. Et les jeunes gens, avec une inlassable activité et l'enthousiasme de leur âge, fondèrent un nouvel abattoir, installèrent une glacière électrique, apprirent à fumer la viande, à faire des saucisses et à extraire le saindoux des bêtes. Les professeurs d'une université voisine, les ingénieurs et les experts d'Holtville et des environs, prodiguèrent leurs conseils à cette jeune

équipe qui ne demandait pas mieux que d'apprendre.

Pendant que les garçons foraient, clouaient ou dépeçaient, les filles, elles non plus, ne restaient pas inactives. On leur apprit à faire des conserves pour augmenter les ressources de leurs familles. Ayant emprunté le nécessaire, elles réussirent à faire 8.000 pots de conserves de pêches, de tomates, de prunes et de poires en une année. Les ménagères de la petite ville apportaient leurs fruits dans les classes d'arts ménagers et elles se montrèrent si satisfaites des résultats qu'elles finirent par vouloir faire des conserves elles-mêmes.

Cela suffit pour susciter à Holtville un désir de progrès, un besoin de sortir de l'ornière stagnante de la routine. En classe et hors de classe, les élèves examinaient chaque aspect de la vie de la ville, dénonçaient les carences les plus flagrantes, cherchaient et appliquaient des remèdes. Le marché de la viande, de la volaille, les laiteries, se modernisèrent ; le réseau électrique s'agrandit, les intérieurs devinrent plus coquets. Comme on manquait de main-d'œuvre et d'outillage agricoles, les étudiants achetèrent des machines qu'ils louèrent aux paysans. Ils se mirent eux-mêmes à la charrue, conduisirent les tracteurs, actionnèrent les battueuses, les lieuses, les ramasseuses de cacahouètes mécaniques. Ils vainquirent l'érosion. Dans d'autres classes, les élèves firent du savon, de la poudre et de la crème de beauté, ou encore des lits et des sommiers. Et aucun talent de société ne demeure inexploité : on donne des pièces de théâtre, on organise des jeux de société, on ouvre une bibliothèque, on présente des films.

Et cependant malgré toutes ces tâches absorbantes, le niveau intellectuel des élèves s'élevait sans cesse ; les enfants qui quittaient l'école avant de terminer leurs études devenaient de plus en plus rares ; et ceux qui quittaient Holtville pour poursuivre leurs classes dans une université comptaient parmi les meilleurs candidats.

Et voilà comment Holtville, tel le bourg dont parle Jules Romains, fut régénéré, non seulement par la volonté de la collectivité cette fois, mais surtout par la coopération, avec cette communauté, de l'École, maîtres et élèves réunis (1).

Marcelle HENRY.

(1) N. D. L. R. Nous remercions les U. S. I. S. d'avoir bien voulu nous accorder la primeur de cette documentation.

GAL (Roger).

La Réforme de l'Enseignement et les Classes Nouvelles.

Paris, Les Presses d'Ille de France, 1946, Collection de l'École et l'Enfant de notre temps, 61 pages.

Dans sa Présentation, l'auteur avertit que les justifications historiques, psychologiques et pédagogiques données à la Réforme, lui sont souvent personnelles. Le contraire, eût été étonnant de la part de l'ancien Secrétaire du G.F.E.N. Il ne se prive pas, chemin faisant, d'apporter sa propre opinion sur un projet de Réforme auquel il a largement contribué. Cette plaquette est donc un témoignage. Elle se présente également comme une claire mise au point du projet de Réforme, tel qu'il a été élaboré par la Commission Miniérielle d'Etudes, dite Commission LANGEVIN (dont M. GAL est l'un des secrétaires) et de l'organisation des Sixièmes et Cinquièmes Nouvelles.

C'est en toute objectivité que l'auteur examine successivement pourquoi il faut réorganiser l'Enseignement, le plan d'Alger et la Commission LANGEVIN,

les principes sociaux de la réforme, les principes pédagogiques et psychologiques, l'organisation générale de l'Enseignement (de Premier degré ou l'Enseignement Primaire, le passage du Premier au Second degré, l'orientation scolaire, le cycle d'orientation, le Second cycle ou cycle de détermination, la classe terminale du Second cycle, le Troisième degré, l'enseignement pré-universitaire et les Ecoles Normales, le cycle de la Licence, le Troisième cycle ou cycle des études hautement spécialisées) ; les Classes Nouvelles.

Après avoir donné sa conclusion sous le titre « vers l'avenir : au delà de la Réforme », M. GAL a reproduit la recommandation de la Neuvième Conférence Internationale de l'Instruction Publique, concernant l'égalité d'accès à l'Enseignement du Second degré, qui témoigne d'un accord probant avec les vues de la Commission LANGEVIN.

En bref, une utile mise au point qui mériterait d'être largement diffusée à la veille de débats publics sur la Réforme de l'Éducation Nationale en France.

A. WEILER.

GAL (Roger).

L'Orientation Scolaire. Paris, Presses Universitaires de France, Collection : Nouvelle Encyclopédie pédagogique, 1946, 146 pages.

L'ouvrage de M. GAL qui traite de l'orientation scolaire est complémen-taire de sa plaquette consacrée à la Réforme de l'Enseignement. Il expose un des problèmes majeurs qu'a évoqués la Commission LANGEVIN. Depuis 1942, l'auteur a réfléchi aux solutions qu'il peut proposer. Son expérience s'appuie sur les résultats qu'il a enregistrés dans les classes d'orientation du Lycée de Sens dès 1937, et elle s'enrichit des premières observations qui peuvent être faites dans les Classes Nouvelles.

A la conception scolaire de la sélection fondée sur des critères intellectuel-listes, doit se substituer celle d'une orientation scolaire ayant pour but d'identifier en suivant la genèse et l'évolution des aptitudes, des goûts, des intérêts et des caractères, de corriger les erreurs faites en cours d'études, de satisfaire aux vocations tardives.

Voici le plan de l'ouvrage :

Introduction : Importance de la question.

Chapitre I : La nécessité historique de l'orientation.

Chapitre II : L'orientation scolaire et le problème de la culture.

Chapitre III : La nécessité pédagogique et psychologique de l'orientation.

Chapitre IV : Les transformations scolaires exigées par l'orientation.

Chapitre V : Les techniques de l'orientation scolaire.

Conclusion.

Les arguments donnés par M. GAL, sont de nature à réduire bien des oppositions et à convaincre le grand public de l'importance de la question. Nous espérons que cet exposé général sera suivi prochainement d'autres études de M. GAL sur les rapports de l'orientation scolaire avec la médecine de l'enfance et de l'adolescence, la psychologie appliquée à l'éducation, et les méthodes nouvelles. Remerciements de nous avoir donné, sans plus tarder, un livre de grande actualité qui pose avec netteté le problème urgent des modes de répartition des effectifs scolaires.

A. WEILER.

Viennent de paraître :

COLLECTION ÉDUCATEURS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

JOHN DEWEY

EXPÉRIENCE ET ÉDUCATION

Précédé d'une présentation de la pédagogie de J. DEWEY et traduit par M. A. CARROI
Une œuvre marquante d'un des maîtres de la pédagogie contemporaine

Un volume 13,5 × 21,5, 96 pages, broché 86 fr.



D^e SIMONE MARCUS

POUR COMPRENDRE LES ENFANTS

Préface du D^r HEUYER, Médecin des Hôpitaux de Paris
Petit guide de psychologie pratique concernant les enfants « difficiles », pour tous les éducateurs
Edition revue et abrégée de « Comprenons nos gosses »

Un volume 11 × 18, 112 pages, broché 64 fr.



CARNETS DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

LA GÉOGRAPHIE ET L'HISTOIRE LOCALES

Guide pour l'étude du milieu

par J. CRESSOT et A. TROUX

Inspecteurs généraux de l'Instruction publique

Un volume 11 × 18, 176 pages, 30 illustrations, broché 130 fr.

Déjà parus :

DISCIPLINE ET ÉDUCATION, par F. SCLÉT-RIOU. — LE DESSIN LIBRE ET JOYEUX,
par M. DAUJAT. — ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL ET TRAVAIL PAR ÉQUIPES,
par F. MORY. Chacun de ces trois ouvrages, broché. 55 fr.

Réimpressions hors collection :

A LA DÉCOUVERTE DU PAYS DE FRANCE, par P. GEORGE. Un volume 11 × 19, illustré,
broché. fr.



COLLECTION DES MONOGRAPHIES DÉPARTEMENTALES

Nouveauté :

LA SAVOIE

Départements de la Savoie et de la Haute-Savoie

Par HENRI ONDE

Professeur à la Faculté de Lausanne

Un volume 18 × 22 de 64 pages, illustrée de 29 photographies et 23 cartes, schémas et graphiques, broché 90 fr.

ÉDITIONS BOURRELIER et C^{ie}