

École nouvelle
française



L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

107



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

Le travail pédagogique a été plus qu'estimable et fort varié, dans ces derniers mois. Travail témoignant chez beaucoup d'éducateurs, en tous pays, d'intérêt à leur profession, avec pas mal d'incertitude, et çà et là, en Italie en particulier et en France, une certaine inquiétude contrastant avec une assurance administrative qui est souvent la cause de cette inquiétude.

Parallèlement à la vie scolaire, mais à l'intérieur du problème général de l'éducation, c'est le problème de l'adolescence qui préoccupe les éducateurs, ceux du C.E.M.E.A., de l'U.P.C.V., de l'U.N.A.R. (Congrès de Lyon, que nous avons signalé dans notre dernier numéro), de l'Association Nationale des Communautés d'enfants (Congrès de Bourges), le problème, ou plutôt les problèmes, des adolescents normaux (si l'expression n'était bien ambiguë) et des adolescents inadaptés. Si nous adultes, et plus particulièrement éducateurs adultes, ne nous occupons pas des adolescents, ils nous inquiètent, mais ils nous inquiètent surtout par ce que nous ne sommes pas, et avons tort à nos yeux de ne pas être. Si nous nous occupons d'eux, ils nous inquiètent, et plus nous les regardons vivre, plus ils nous inquiètent — seulement parce que nous les regardons trop. A-t-il raison, cet adolescent qui se plaignait: « les grandes personnes s'occupent beaucoup trop de nous ! » Peut-être ! Mais évidemment, et c'est peut-être bien fâcheux, le problème est posé. L'évolution sociale a créé l'adolescence et la jeunesse, les psychologues et les pédagogues les ont consolidées, les éducateurs ont de plus en plus de peine à faire face à cet âge difficile, où se multiplient sans cesse les inadaptés — d'autant plus qu'après tout l'adolescence (forçons à peine la pensée de Debesse) n'est-ce pas l'âge même de l'inadaptation ?

Dans le domaine proprement scolaire, les éducateurs se sont toujours intéressés, en France, en Italie, en Angleterre, aux Etats-Unis, à la question de l'enseignement des langues, mortes et vivantes. Pour le grec, un peu partout on se résigne, lentement, avec tristesse — mais enfin c'est de plus en plus une étude de purs spécialistes. Pour le latin (1) il y a l'attitude conservatrice permanente des tenants de la culture latine, de la culture par le latin, etc..., sans qu'il ait jamais été possible d'obtenir d'eux la moindre définition de ces expressions hermétiques. Il y a les grammairiens, auxquels répond un des tenants de la culture par le latin : « Abandonner l'enseignement philosophique-humanistique, cela ne veut pas dire, tourner le dos aux civilisations classiques, mais les étudier vraiment comme des civilisations, et pas comme des déclinaisons » (*Scuola e Civiltà*). Et il y a enfin ceux, mais quand seront-ils vraiment autorisés à entrer en France, qui sont partisans de la méthode naturelle (américaine) de l'apprentissage du latin, comportant une série de découvertes pour les élèves et aboutissant à la constitution d'automatismes sur lesquels, plus tard, s'exerce leur réflexion grammaticale.

Quant aux langues vivantes, le travail est plus intense encore et sans doute plus productif, parce qu'une place beaucoup plus grande est faite à l'expérimentation. Il y a d'abord le problème du bilinguisme (sur lequel nous aurons à revenir à propos d'un ouvrage récent, quand il sera résolu, non pas

(1) Voir les conclusions tirées par M. l'Inspecteur d'Académie Legrand, d'une enquête faite auprès des établissements d'enseignement de son ressort, et des professeurs de latin du Lycée de BelFORT : « Ou bien revenir à la sélection d'antan pour la seule section latine, ce qui va à l'encontre des soucis de promotion actuelle,

— ou bien de repousser de deux ans l'âge moyen auquel les élèves accéderont au latin, en ouvrant très largement l'accès anticipé à la minorité déjà parvenue à maturité. C'est là l'idée du plan Langevin-Vallon à laquelle je me rallierais pour ma part, mais qui rencontre soit le scepticisme, soit l'hostilité des professeurs de latin,

— ou bien, enfin, d'adapter la méthode à des esprits encore prisonniers de l'intuition et du concret en introduisant progressivement seulement la part d'abstraction ». « L'Education Nationale No du 9 mai ». C'est-à-dire d'avoir recours à la méthode naturelle. (Cf. Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*).

seulement par des considérations générales, quelle qu'en soit la valeur, ni même par des expériences fragmentaires, si instructives soient-elles, mais par des moyens dont on commence seulement à se servir (observation prolongée, magnétophones, etc.), permettant de répondre aux questions essentielles : 1. Comment les enfants qui sont actuellement bilingues, par suite de circonstances politiques et sociales (petits Alsaciens, petits Luxembourgeois, petits Belges (français, flamands, wallons), petits Italiens (romagnols, vénitiens, napolitains), etc., se comportent-ils dans ce domaine bilingue ? Et comment sont-ils arrivés à être bilingues, quelles ont été les différentes phases de leur évolution bilinguistique ? 2. Il serait souhaitable qu'on puisse enregistrer, et sur plusieurs exemples, le comportement bilinguistique libre d'un groupe d'enfants (en colonie de vacances) recevant un enfant étranger, et le comportement de celui-ci, dans le cas d'une ignorance complète du groupe de la langue du nouveau venu, et inversement. Ce qui constitue bien la méthode naturelle d'apprentissage d'une langue vivante. (1).

Pour cet apprentissage proprement dit, l'accent est de plus en plus mis, en Angleterre, en Italie, et particulièrement chez nous, après le travail poursuivi depuis plusieurs années à l'École Normale de St-Cloud, sur les moyens d'enseignement

(1) M. Cohen, **Etude sur le langage de l'enfant**, Paris, Ed. du Scarabée. Voir aussi, sur le même sujet, les deux ouvrages si nourris de L. Taillon, professeur à l'École de Pédagogie de l'Université St-Joseph à Moncton (Canada) : **Diversité des langages et bilinguisme**, et le **Bilinguisme en Education**, (Editions de l'Atelier, Montréal). Nous recommandons aussi la lecture de son intéressant ouvrage : **Pour mieux enseigner l'anglais, la méthode directe bien comprise** (Centre de Psychologie et de Pédagogie, Montréal) dans lequel L. Taillon expose, après avoir fait une critique quelque fois acerbe, mais juste, des abus d'une prétendue méthode directe, expose et justifie sa méthode du « thème d'imitation » qui redonne au mot imitation, quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, son véritable sens.

audio-visuels (1). Que valent-ils ? Evidemment il faut encore regarder de près, et multiplier et surtout poursuivre les expériences. Le plus récent théoricien de la question, A. Bohlen, bien connu déjà par un excellent ouvrage antérieur sur l'enseignement des langues étrangères, n'est pas sans faire quelques réserves (2). Il nous faudra attendre que toutes ces expériences se poursuivent encore assez longtemps, d'abord pour désarmer les adversaires des procédés d'enseignement audio-visuels, qui sont encore fort actifs. Et surtout pour que l'apprentissage d'une langue étrangère constitue une activité ayant un sens précis. En somme, on apprend une langue étrangère pour. Alors pourra-t-il y avoir pour tous un apprentissage uniforme tel que chacun, en ayant profité, en fasse ce qu'il voudra ? Ou bien y aura-t-il des apprentissages, selon que l'apprenti voudra voyager aisément, ou comprendre et se faire comprendre, consulter un indicateur ou un journal, ou lire Milton, Schopenhauer, ou Carducci ? Je sais bien qu'il y a la « valeur culturelle » de l'apprentissage d'une langue vivante — du moins l'ai-je entendu dire ! (3).

Nous ne pouvons évidemment tout signaler ici, dans cette trop rapide revue, mais nous aurions scrupule à négliger, au point de vue historique, l'excellente revue que dirige R.-L. Plancke, le Professeur de l'Université de Gand, *Paedagogica Historica*, dont le dernier numéro, particulièrement riche et instructif, a été consacré à J.-J. Rousseau, notre maître, avec d'excellents articles en français, flamand et allemand, de M. Plancke, de notre collaborateur G. Pire, ainsi que de D. Cormier, W. Gobbers, Verhofstadt et Rang.

(1) Dont on tend d'ailleurs à faire un usage quasi universel (Cf. ce que nous avons dit des machines à enseigner dans notre No 98), puisqu'un arrêté récent vient de constituer une « commission chargée de poursuivre l'étude des problèmes posés par l'usage et le développement rationnels des techniques audio-visuelles en matière d'enseignement et de formation ».

(2) A. Bohlen, *Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht*, Dortmund, ouvrage que nous analyserons dans un de nos prochains numéros. Rappelons son livre ancien : *Methodik des neusprachlichen Unterricht* (voir notre Ne 38).

(3) Signalons aussi sur ce sujet, à nos lecteurs, l'excellent article de B.T. Dodd, professeur à l'Université de Sheffield, *The Adolescence of the Teaching machine*, *The New Era*, juin 1963.

L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

Le B.I.E. (Bureau International d'Education) a été particulièrement actif l'an passé. Outre la réimpression de l'ouvrage de Julien qui nous signalons plus loin, nous avons reçu du B.I.E. une étude comparée sur les *Courants Educatifs* (dans le monde) dans laquelle nous trouvons évidemment une documentation précieuse, toutes sortes de renseignements intéressants sur des activités qui, malheureusement, presque en tous pays, sont plus administratives que vraiment pédagogiques.

Il y a, à notre avis, plus de choses réconfortantes dans le volume contenant les rapports de la 25^e *Conférence Internationale de l'Instruction publique*, et particulièrement dans le discours de M. Dottrens qui ouvrit la 6^e séance plénière, où il rendit un si bel hommage à tous ceux qui ont successivement contribué au développement du B.I.E., jusqu'à Piaget et à Rosello aujourd'hui.

Un autre volume de recherches d'éducation comparée est consacré au si important problème du *perfectionnement des maîtres primaires*, problème qui se pose maintenant dans la plupart des nations. Les années creuses, particulièrement dans les pays comme le notre, la nécessité de faire çà et là appel à un personnel insuffisamment ou trop rapidement formé, ont donné à ce problème un caractère particulièrement aigu. Augmentation des effectifs scolaires, insuffisance du nombre des maîtres vraiment qualifiés, tout cela impose presque en tous pays, à l'administration une tâche qui s'accroîtra encore pendant au moins quelques années. Des cours spéciaux sont organisés, on demande un effort plus grand aux inspecteurs de

l'enseignement primaire, tout cela n'est pas toujours suffisant. Il faut lutter contre la routine, l'ennemi dangereux de l'enseignement, toujours aux aguets dans l'école traditionnelle. Il faut que les maîtres, et surtout les jeunes maîtres, prennent, presque quotidiennement conscience des problèmes pédagogiques que leur posent, non l'enseignement qu'ils donnent, non leur soumission aux programmes, mais des vrais problèmes pédagogiques, ceux que leur posent leurs élèves. Mais cela n'est possible que dans l'école de l'éducation nouvelle.

*
**

Revenons à notre pays, où continue l'agitation, plutôt que l'activité. Ce ne sont que cycles, qu'observations, orientation, démocratisation ! (1). Et cependant ne cessent pas non plus les programmes et les instructions. Alors dans une classe de 6ème du cycle d'observation, dans laquelle le professeur devra enseigner (à des élèves âgés de 10 à 11 ans), en histoire, des notions générales de chronologie, les générations, les ères et les grandes périodes... la civilisation des Mésopotamiens... la conquête macédonienne », en français (comme on dit) « l'étude sommaire des propositions dans la phrase... les éléments de versification » avec, bien entendu, « des exercices et dictées suivies d'analyses », avec « l'explication française » de textes choisis : « Episodes de l'Iliade... Scènes choisies de Molière ». (Arrêté du 7 mai 1963), quand donc le professeur de 6e, cycle d'observation, aura rempli, comme on dit, tout ce programme, en laissant d'ailleurs au professeur d'éducation musicale le soin en *une heure par semaine* d'enseigner à ces mêmes élèves (et, par conséquent, à ces mêmes élèves le devoir d'apprendre) « la pose de la voix... la reconnaissance des valeurs simples... la synthèse de l'intonation et du rythme (?)... la musique en Assyrie, Egypte... le chant grégorien, le drame liturgique... les jongleurs... et les œuvres romantiques et contemporaines à tendance descriptive » (même

(1) Sans compter l'organisation des examens, ce reliquat des vieux âges auquel on aurait pu croire pourtant, que le numéro des **Recherches Universitaires** que nous avons signalé, avait porté un dernier coup.

arrêté), le maître n'aura-t-il pas le droit de demander aux autorités suprêmes: « Je veux bien observer, mais observer qui et quoi ? un essoufflement général ? »

Ou bien l'observation que me demandent les autorités : est-elle l'observation de la façon dont mes élèves se comportent en face de la chronologie, ou des dictées ou des rédactions; s'ils apprennent et retiennent l'histoire des conquêtes d'Alexandre, s'ils comprennent (?) les règles des participes? Si c'est cela, c'est exactement ce que font tous les maîtres depuis que l'école et les programmes existent : ils constatent, ils jugent, ils notent, ils concluent que de tels élèves font des progrès, que tels autres restent en route, et ils ont toujours fait cela, et cela c'est de la constatation, ce n'est pas de l'observation. Une constatation n'apprend absolument rien sur les possibilités de l'individu et par conséquent ne permet aucune orientation ayant une valeur, ni même un sens. Que pourra observer le professeur d'histoire s'il n'est pas question de réduire l'importance de l'enseignement historique, de méconnaître sa valeur de culture (??) ni son rôle dans le développement des qualités intellectuelles de nos élèves...», si tous les élèves doivent recevoir « un enseignement historique uniforme », les programmes par la suite se diversifiant « en fonction de la durée, de la nature et des caractères de l'enseignement propre aux différentes options (enseignement long, enseignement technique, enseignement court » ? (Instructions du 7 mai). Et les enfants ? Car enfin c'est d'eux qu'il s'agit, *de pueris fabula narratur*. Et quelle observation le maître peut-il faire d'écoliers soumis à un enseignement historique *uniforme* ? Il ne peut faire que des observations négatives, constater que tels élèves *ne sont pas cultivés* par cet enseignement uniforme, c'est-à-dire, pour parler net, qu'ils *n'apprennent pas* l'histoire. Mais d'abord c'est là une constatation purement négative et non pas une constatation positive de laquelle le maître pourrait tirer parti pour une véritable observation des écoliers. Et en outre la conquête macédonienne, et l'histoire de l'empire romain, etc... ce n'est pas du tout *l'histoire*; c'est une certaine conception, un arrangement scolaire, de l'histoire. L'histoire peut être tout autre chose que cette histoire, et l'apprentissage de l'histoire tout autre chose que cet enseignement. Et tel élève peut être un bon historien (au sens véritable du mot) et être

rebelle à cet enseignement historique uniforme, et sur cette rébellion le professeur ne pourra faire aucune prétendue observation ayant la moindre valeur positive. Il ne pourra évidemment faire une vraie observation que s'il présente à tous les élèves toutes les activités variées d'apprentissage historique, depuis l'apprentissage par cœur des batailles napoléoniennes, jusqu'à une reconstruction dans le temps à l'aide de documents authentiques, c'est-à-dire si dans sa classe il n'y a pas de programme d'histoire obligatoire.

Tel élève peut être un bon orateur, ou un bon écrivain (aux sens étymologiques de ces deux mots), et être rebelle à l'emploi des mots variables, et cette rébellion le maître ne pourra que la constater en tant qu'attitude négative, mais n'en pourra tirer aucune véritable observation positive. Il ne pourra évidemment faire cette observation que s'il présente à tous ses élèves, avec possibilité pour chacun d'y faire un choix, toutes les activités variées d'apprentissage du français: expression orale libre (avec les camarades ou avec le maître), expression écrite libre, rapport, rédaction d'événements réels, recherche libre (dictionnaire, questions posées au maître), prise de conscience et examens d'erreurs orthographiques, autocorrection, construction de la grammaire, etc... c'est-à-dire si dans la classe il n'y a pas de programme obligatoire d'enseignement du français. (1).

Il est clair en effet que la notion d'un programme et la notion d'observation (le mot étant pris dans son vrai sens) sont contradictoires. Du moment qu'il y a programme, le maître ne peut que constater, voir, comment tel élève se comporte vis-à-vis de ce programme. Si tous les élèves suivaient, comme on dit, le programme, le maître n'aurait rien à observer, mais comme cela n'arrive jamais...

(1) Et qu'est-ce que cela veut dire, enseigner le français? Comment peut-on enseigner à quelqu'un sa langue maternelle? On peut l'aider à la parler et à l'écrire avec plus de précision (correspondance avec la pensée), avec plus de correction (accord avec l'usage), et enfin à réfléchir cette activité devenue naturelle, à en prendre conscience, et à chercher dans quel cas elle est justifiée.

Et cela ne peut pas arriver parce qu'un programme, encore une fois, n'est pas, et ne peut pas être une construction positive. Un programme est, par essence, négatif. Quand on ordonne ou quand on conseille au maître, de se conformer à un programme, on lui ouvre un domaine étroit, strictement accommodé, et bien fermé par des barrières (les portes de la classe et les compositions trimestrielles); il y entre avec ses élèves, et on lui interdit de « sortir du programme ». Mais on n'a pas tellement besoin de le lui interdire, car il s'impose très volontiers à lui-même ce refus. Ce qui est d'ailleurs bien concevable, et je dirais même légitime. Enseigner c'est restreindre. Cette année (en 6ème), des « éléments de versification, compte de syllabes et rime », l'année prochaine seulement, des « notions élémentaires sur les vers alexandrins » (en 5ème). La restriction négative est ainsi, évidemment, commode au maître, et bénéfique aux élèves. Elle leur permet de « fixer leur attention », elle leur évite le danger de la *distraction*, danger si grave que le maître recommande plus souvent à ses élèves de ne pas penser à autre chose, que de penser à ce qu'il enseigne, et paraît ainsi apprécier de son programme plus la valeur négative que la valeur positive. Ce qui n'arriverait certainement pas s'il n'y avait pas dans son programme beaucoup plus de négatif que de positif.

Et ceci parce que tout programme, relatif à telle ou telle année scolaire, comporte un refus de totalité. Le principe de tout programme est découpage : on découpe l'histoire, la grammaire, l'instruction civique en autant de tranches qu'il y a, dans leur succession, d'années scolaires (6, 7, 8 tranches, et 10 quand tous les enfants devront obligatoirement fréquenter l'école de 6 à 16 ans), malgré ce qu'il y a par exemple de très judicieux dans les instructions de 1960 relatives à l'enseignement scientifique. Or ce découpage est arbitraire, ne correspondant ni à la totalité de l'objet, dont la finalité seule commande les démarches qui préparent à cette finalité, ni à l'activité de l'apprenant, dont le travail de la recherche et de la construction l'entraînent dans beaucoup de cas bien au delà de la tranche de laquelle pendant un certain temps on le met dans l'impossibilité de sor-

tir. Encore une fois, il y a contradiction entre programme et observation (1).

Et le problème est particulièrement ici difficile à résoudre, parce qu'on s'est trop accommodé de mots. Il est toujours facile de résoudre un problème avec des mots, il suffit de choisir des mots qui s'associent facilement. Il est clair qu'il faut orienter les élèves; la société a besoin que l'école dirige les élèves vers les activités dont elle a besoin, et que, au sortir de l'école, ces élèves exercent les activités sociales nécessaires. A ces activités il faut qu'ils aient été préparés (nous retrouvons ici les idées que nous avons présentées dans notre Cahier sur la *notion de préparation*), et l'école les y aura d'autant mieux préparés que, par l'observation, elle aura été capable de les connaître, et, les connaissant, de les préparer à l'activité ultérieure qui leur convient, et dont ils s'acquitteront le mieux pour leur plus grand bien et celui de la société dans laquelle ils seront entrés comme membres actifs.

Raisonnement irréfutable, si les termes en étaient clairs. Mais en quoi consistent exactement ces activités de travail dont la société a besoin ? Qu'attend-elle au juste d'une activité d'ingénieur, d'une activité médicale, d'une activité pédagogique, de tant d'activités qui se modifient sans cesse, au point que l'école, en suivant cette voie, est toujours en retard, risque d'être toujours en retard, sur les besoins sociaux toujours en transformation ? Et — qu'est-ce qu'orienter ?, sinon, au vrai sens pédagogique du mot, connaître d'abord les *intérêts* particuliers de chaque élève, ces intérêts que l'école ignore systématiquement. Au point qu'on voit quelque chose d'aussi absurde qu'une école rurale qui soumet ces petits ruraux que sont ses élèves (sous prétexte de démocratisation sans doute) à un programme d'enseignement *uniforme* qui ignore entièrement leur caractère rural, leurs intérêts ruraux, pour que A. Dulfaure ait la peine (et heureusement le profit) par sa méthode d'alternance, de ruraliser les élèves, de les re-paysanniser, après que tout le tra-

(1) Ce qu'éclairerait une relecture (ou même, pour beaucoup, une lecture) du précieux ouvrage de L. Lefèvre, *Le Professeur psychologue*.

vail scolaire a été de *désorientation*. Et H. Dubreuil nous éclaire aussi énergiquement quand il parle de la *promotion*.

Orienter, non pas du tout en démocratisant l'enseignement, (c'est-à-dire en laissant entendre aux enfants, qu'il est beaucoup plus « humiliant » de faire bien son métier, que d'avoir appris le latin sans en comprendre un mot, et de pouvoir encombrer un peu plus encore les amphithéâtres des Facultés), c'est connaître celui qu'on oriente dans ses intérêts véritables et profonds, et avoir observé sa démarche individuelle, morale, sociale, dans un milieu aussi riche, aussi divers que possible, comprenant toutes les activités depuis les plus humbles (dit-on), jusqu'aux plus élevées, depuis la cuisine jusqu'à la philosophie, depuis le futur Carême jusqu'au futur Hegel.

C'est dire qu'une vraie orientation n'est possible qu'à condition d'une vraie et non d'une pseudo-observation.

Pour que l'école puisse préparer les jeunes au monde du travail, il faut que l'école soit elle-même un monde du travail, un monde dans lequel soient représentées toutes les activités laborieuses. Et non pas les plus humbles comme les plus élevées, car il n'y a pas de travaux humbles et de travaux élevés, il y a des travaux qui correspondent aux intérêts, et donc aux possibilités, de celui-ci, et ceux qui correspondent aux intérêts, et donc aux possibilités de celui-là.

Tous ces travaux doivent avoir leur place, et une place également honorable dans l'école (1). Tout élève qui travaille est un bon élève.

(1) Je pense à un exemple bien significatif. Dans une école de filles de la région parisienne, des parents demandèrent à la directrice de bien vouloir conserver leurs fillettes (une quinzaine environ) qui venaient d'obtenir, à grand-peine, leur certificat d'études primaires, et qui évidemment ne pouvaient fréquenter le cours complémentaire de l'école. Avec l'autorisation de l'administration, la directrice créa dans son école une classe de travaux pratiques (cuisine, raccommodage, couture, lessive). L'expérience réussit au-delà de toutes les espérances: les fillettes se plurent beaucoup dans cette classe, ne s'absentaient jamais, travaillaient très activement (sans discipline, ni devoirs, ni compositions, ni notes, ni rien de ce genre), se perfectionnant chaque jour, et s'orientant vraiment vers leur future vie de femme et de ménagère.

Et dans cette école qui, il faut bien l'espérer (et tant d'expériences le permettent), sera réalisée un jour, il n'y aura plus de *cycle d'observation*, parce que l'école sera toute entière lieu d'observation. Le maître, délivré de la tâche d'imposer aux élèves un enseignement que les programmes lui imposent à lui-même, reprendra sa vraie fonction, sa fonction normale, d'observateur et de conseiller. La classe sera un lieu de travail et de vie, dans lequel chaque élève choisira librement (avec parfois quelques erreurs d'aiguillage, bien naturelles à cet âge), parmi tant d'activités diverses qui lui seront proposées, celles qui lui paraîtront convenir à ses intérêts et à ses possibilités. Le maître le regardera agir, l'observera, et ne cessera de modifier le milieu scolaire, de l'enrichir, de le diversifier, selon ce que cette observation lui fera découvrir. Ayant ainsi découvert, puis suivi, dans ses transformations et ses progrès successifs, la direction prise par ses élèves, il pourra, non les orienter, mais les aider à s'orienter.

INFORMATIONS

Quand ce numéro paraîtra, les stages de perfectionnement des C.E.M.E.A. déploieront une activité encore accrue, avec Mlle Golddenbaum (formation musicale de base, Marly, 1-12 Juillet, et l'organisation du Congrès de Strasbourg que nous avons signalée), avec MM. Lemit et Vivant (Chant et danse, Boulouris, 15-27 juillet, 1-13 septembre), MM. Bordat et Faure (Marionnettes, Talmont, 1-12 septembre), MM. Lelarge et Rose (Travaux manuels d'initiation artistique, Vaugrigneuse,

1-13 Juillet), et tous ceux relatifs à la découverte de la montagne, de la rivière, de la voile, la place nous manque pour les énumérer tous.

De son côté, l'U.P.C.V. organise des stages de directeurs à Toulouse et Paris (du 30 juin au 17 juillet), des stages préparatoires aux fonctions de directeurs dans les différentes villes, en particulier à Paris, du 30 juin au 7 juillet, et du 9 au 25, outre de très nombreux stages de moniteurs.

SUJET DE RÉFLEXION

« L'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes cer-

tains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne directe qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation ».

(Marc-Antoine Jullien, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, 1817)..

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

M. A. Julien, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, fac-similé de l'édition originale, Genève, B.I.E., 1962.

Je pense à la joie qu'a dû éprouver mon vieil ami Rosello, qui a tant travaillé pour faire du Bureau International d'Education ce magnifique Institut d'éducation comparée qu'il est maintenant, en pouvant publier sous sa forme première cette « *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* » de M. M.-A. Jullien (1817) qui fut chevalier de l'ordre royal de la Légion d'honneur, et aussi, ce qui nous fait rêver rien qu'à entendre ces mots, membre de l'Académie virgilienne de Mantoue, et dont l'ouvrage fut mis en vente chez différents libraires de Paris, parmi lesquels notre illustre Firmin Didot. Indépendamment du principe même de l'ouvrage que, encore une fois, M. Rosello a développé comme l'on sait, que de réflexions excellentes dans ce

petit ouvrage où de temps en temps paraît le nom et se fait entendre la voix d'un des maîtres de l'auteur, Pestalozzi ! Que de questions encore utiles parmi les 200 dont se compose l'ouvrage ! Depuis la question 13 : « Quels soins prend-on pour former de bons régents d'écoles primaires ? » à la question 86 : « A-t-on égard, dans la distribution des récompenses, à la bonne conduite, plus encore qu'aux progrès dans les études, et à la continuation de ces progrès, observés pendant un certain intervalle de temps, plutôt qu'à des succès de circonstance, souvent fortuits et momentanés, obtenus dans une composition particulière, ou dans un examen ? » ; à la question 108 : « Les régents des écoles se concertent-ils avec les parents, pour la direction des enfants qui leur sont confiés ? » ; à la question 122 (Enseignement (secondaire) : « Réfléchit-on sur l'usage que les enfants pourront faire des connais-

sances qu'on leur donne. et leur fait-on apprécier l'utilité qu'ils en pourront retirer ?»; à la question 124: « A-t-on essayer de réduire le temps donné à l'étude du latin et du grec, ou même de retrancher entièrement cette étude de l'éducation purement civile, pour la remplacer par des études mieux appro-

priées aux besoins de chaque individu, suivant la carrière sociale, commerciale, militaire ou tout autre, à laquelle il paraît destiné? »

N'allons pas plus avant. Ce Julien de 1817 était vraiment déjà trop révolutionnaire.

R. C.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)