

150

Roger Cousinet

l'école nouvelle
française



L'ANNÉE
PÉDAGOGIQUE

54



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

Le titre paraîtra peut-être ambitieux, il en fallait un, qu'il dit, au moins un peu, ce qu'il veut dire. Je n'ai pas tout lu, je n'ai pas retenu tout ce que j'ai lu. Il m'a paru que je retenais l'essentiel. Il m'a semblé que j'en retenais assez pour donner à nos lecteurs un panorama de ce qu'a été, en France et à l'étranger, pendant l'année scolaire qui vient de s'écouler, le travail pédagogique, intense et touchant à une quantité, presque à la totalité des problèmes éducatifs. Je m'excuse auprès de ceux dont les travaux ne sont pas mentionnés dans ce Cahier, mais cette fois par l'effet d'oublis involontaires, ou par manque de place. Je tâcherai de faire mieux une autre fois.

R. C.

Je me suis borné aux articles de revue, les livres faisant l'objet, dans la mesure du possible, d'analyses distinctes.

PROBLÈMES GÉNÉRAUX

Le plus général, et un des plus significatifs, est évoqué par R. Titone (1) qui signale aux États-Unis les travaux de pédagogues qui, par réaction contre la pédagogie pragmatique de Dewey, qui trouve encore un si remarquable défenseur et exégète en la personne de L. Borghi (2) et surtout contre la pédagogie sociologique américaine de ce temps, veulent constituer une pédagogie philosophique.

La pédagogie expérimentale a fait l'objet d'un grand nombre de recherches. A. Rigobello (3) a étudié le problème dans son ensemble. F. Hotyat (4) a étudié le rendement scolaire d'une classe d'école primaire. P. Dague (5) a publié ses observations sur des classes de 6^e. D'autre part doit se tenir à Florence, du 9 au 14 septembre un Congrès international organisé par l'Université de Gand et consacré à *l'organisation de l'expérimentation pédagogique*. Y participeront pour la Belgique M. R. Buyse, pour l'Allemagne M. J. Dolch, pour la Suisse M. R. Dottrens, pour l'Espagne M. V. Garcia Hoz, pour la Hollande M. J. Langeveld, pour l'Angleterre M. E. A. Peel, pour la Suède M. J. Sandven, pour l'Italie M. A. Gemelli, et M. Calo qui présidera le Congrès.

Dans le domaine de l'histoire de la pédagogie, G. Böhme (6) a étudié l'œuvre de Klages, le célèbre caractérologue, et J. Husson (7) a décrit les réalisations de H. Lietz, le fondateur, en 1898, de la première communauté éducative à la campagne (Landerziehungsheim). L'éducation comparée est représentée par l'importante réunion de professeurs anglais et allemands qui s'est tenue à Königswinter en 1955 (8).

La psychologie de l'enfant a donné lieu à des travaux extrêmement nombreux, portant en général sur des points particu-

liers, et dont la plupart ont été publiés chez nous par la revue *Enfance*, par les Actes de la *Société de Psychologie*, ou par le *Bulletin de Psychologie*. Signalons en outre les importants articles sur la première enfance publiés par Mme Lebel dans le *Bulletin de l'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie* de Lyon, et dans les *Maisons de France*.

Le problème de l'hygiène mentale a surtout été étudié en Angleterre (publ. de l'Unesco). Il a fait l'objet chez nous d'une belle conférence de M. le Dr Clément Launay prononcée lors du 50^e anniversaire de l'Union Française des Colonies de Vacances.

L'orientation scolaire et professionnelle a été étudiée par M. Viglietti (9), par H. Belliot (10), et par G. Pire (11, 12).

On sait la place qu'a tenue le projet ministériel de réforme de l'enseignement dans la presse, dans les délibérations des commissions parlementaires, dans les réunions d'associations de parents, etc. Elle a paru aux uns excellente, à d'autres trop hardie, à d'autres trop timorée, à d'autres trop, à d'autres pas assez préoccupée d'une préparation des jeunes à la vie sociale. L. Raillon (13) et ses collaborateurs l'ont étudiée avec fermeté et clairvoyance, sans parti pris, mais avec un sens à la fois pédagogique et réaliste.

L. Raillon (14) a également soulevé, avec l'aide de ses collaborateurs, non moins énergiquement le problème des manuels scolaires. Il en a montré l'empirisme, aussi bien dans la fabrication (le mot convient à pas mal d'entre eux) que dans l'usage, et il en a fait voir, par des exemples, les méfaits. Le moindre n'en étant pas d'être trop souvent inintelligible, c'est-à-dire inutile aux élèves (comme l'avait montré R. Gal avec son enquête sur les manuels d'histoire), à ces mêmes élèves à qui on prétend offrir le manuel comme un instrument de travail. Et les élèves auraient pourtant bien besoin d'instruments de travail, à l'intérieur d'une pédagogie qui tâche à les faire travailler sans instruments.

Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.) continuent leur œuvre d'organisation des colonies de vacances et de formation du personnel, par leurs réunions, leurs stages, et leur revue *vers l'Education Nouvelle*. G. de

Failly (15) a étudié à nouveau le problème de la formation des moniteurs.

Les abus de la presse, de la radio, du cinéma, de la télévision, ont à nouveau attiré l'attention des éducateurs sur l'importance signalée déjà entre les deux guerres, par Mme Guéritte (*La Nouvelle Education*) des *récréations actives*. A. Boekholt (16) insiste à nouveau sur ce problème, et montre le danger pour les enfants et les adolescents de ces récréations uniquement *passives*, qui endorment ceux dont toute la raison d'être consiste à rester continuellement éveillés, et qui le sont naturellement.

La revue *Avenirs* continue à publier sa documentation précieuse concernant les carrières dans lesquelles les jeunes peuvent entrer, les conditions nécessaires et les possibilités qu'ils y trouvent. Le dernier numéro concerne celles de l'agriculture (17).

Peu de recherches semblent avoir été faites cette année concernant la construction des écoles et l'organisation matérielle des classes. Toutefois J. Beauchamps a donné d'utiles indications techniques dans ce domaine (18).



BIBLIOGRAPHIE

1. R. TITONE, La Scuola americana cerca una filosofia dell'educazione (L'Ecole américaine cherche une philosophie de l'Education, *Orientamenti pedagogici* III, 6, 1956).
2. L. BORGHI, La motivatione histórica dell'experimentalisme del Dewey (La motivation historique de l'experimentalisme de Dewey, *Scuola e Città*, mars 1957).
3. A. RIGOBELLO, Aspette e problemi della pedagogia sperimentale (Aspects et problèmes de la pédagogie expérimentale, *Ricerche didattiche*, 37).
4. F. HOTYAT, Enquête sur le rendement scolaire en 1^{re} année primaire, *Enfance*, 1956, 4.
5. P. DAGUE, Deux études des psychologues scolaires sur les classes de 6^e, *Enfance*, 1956, 4.
6. G. BOHME, Klages, Bildung und Erziehung, 1956, IX.
7. J. HUSSON, H. Lietz et les communautés scolaires : *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 1956, III.
8. F. HILKER, Britisch-Deutsche Padagogen-Konferenz, *Bildung und Erziehung*, 1955, VIII/IX.
9. M. VIGLIETTI, Problèmes d'orientation professionnelle, *Orientamenti pedagogici*, 1957, mars-avril.
10. H. BELLLOT, Les classes de reconversion, *L'Education Nationale*, XIII, 11, 14 mars 1957.
11. G. PIRE, Les choix professionnels des enfants, *La Revue Internationale de Psycho-pédagogie*, 1955, III.
12. G. PIRE, Une expérience de contrôle de l'orientation scolai-

re et professionnelle, *La Revue Internationale de Psycho-Pédagogie*, 1956, I.

13. L. RAILLON, La réforme de l'enseignement, *Educateurs*, 65,66.
14. L. RAILLON, Faut-il supprimer les manuels scolaires ?, *Educateurs*, 66.
15. G. DE FAILLY, L'équipement du moniteur, *Vers l'Education Nouvelle*, 109.
16. A. BEKHOLT, Néant du Spectacle, *Vie active*, 1956, 46.
17. L'Enseignement et les Carrières agricoles, *Avenirs*, 78-79.
18. J. BEAUCHAMPS, L'équipement d'un Foyer de Jeunes Travailleurs, *Amitiés sociales*, 8-9.



ÉDUCATION FAMILIALE

Comme nous le disions l'an dernier, à pareille date, les parents ne se plaindront pas que les conseillers, de toutes sortes, ne s'occupent pas assez d'eux. Ils se plaindraient plutôt du contraire, et qu'ils ne peuvent plus guère ouvrir le journal quotidien qui doit leur apporter des informations, ni l'hebdomadaire qui prétend leur offrir des distractions, sans rencontrer inopinément, embusqué au coin d'une colonne le conseiller bénévole qui leur fasse voir leurs imperfections, ou les guide vers la perfection. Ils se consolent, ou se vengent, en se retournant contre l'école, qui, de son côté les rend responsables de ses propres échecs.

Heureusement, certaines Associations de Parents font du bon travail, par exemple à Paris, celle du Lycée Buffon, à Marseille, celle du Lycée Marseilleveyre. A quoi il faut ajouter le travail systématique effectué régulièrement par nos deux grandes *Ecoles de Parents*, celle de Chambéry (dirigée par M. Chambre), celle de Paris (dirigée par M. Isambert). Heuyer (1) a étudié la psychologie génétique Dubléneau et Duché (2) le rôle affectif des parents, examiné aussi par Mme le Dr Revault d'Allonnes (3), A. Le Gall a cherché l'influence du caractère des parents (4), M. Debesse (5) leur rôle à une certaine époque du développement, A. Berge (6) a signalé une erreur plus grave encore, puisqu'elle montre (quel scandale !) qu'il y a des parents retardés comme des enfants retardés.

Et il est vrai qu'il est plus difficile d'être parent que d'être maître. Le maître a sa tâche toute tracée, et il n'a avec ses élèves qu'un rapport d'une seule nature, il ne se présente à eux que sous un aspect. Tout ce que disent les parents, tout ce qu'ils

font, tout ce qu'ils sont, agit sur leurs enfants, à l'insu même des uns et des autres. Le milieu familial est un mode de vie bien plus actif que le milieu scolaire (malgré les apparences). Que les parents ne nous en veuillent donc pas d'être si indiscrets. Ce que nous faisons, c'est pour leur bien, comme ils disent si souvent eux-mêmes à leurs enfants.



BIBLIOGRAPHIE

1. G. HEUYER, Le premier développement de l'enfant, *Ecole des Parents*, 1956, I.
2. DUBLINEAU et DUCHÉ, Le rôle des parents dans la maturation affective et dans la formation physiologique de l'enfant, *Id.*, 1956, décembre.
3. Dr REVAULT d'ALLONNES, Excès ou insuffisance des besoins affectifs familiaux, *Id.*, 1957, avril.
4. A. LE GALL, Le Caractère des Parents et son influence sur la maturation de l'enfant, *Id.*, 1957, février.
5. M. DEBESSE, Le rôle des parents au moment de la puberté, *Id.*, 1957, mars.
6. A. BERGE, Persistance chez les conjoints d'attitudes infantiles, *Id.*, 1957, avril.



L'ÉCOLE

En ce qui concerne la pédagogie générale, le monde pédagogique continue à se diviser entre une pédagogie philosophique (représentée surtout par la pédagogie allemande), une pédagogie sociologique (représentée surtout par la pédagogie américaine, malgré ce que nous avons dit plus haut), une pédagogie esthétique, ressuscitée surtout, après une assez longue éclipse, (en Angleterre par H. Read), et une pédagogie scientifique et expérimentale (Buyse, Dottrens, Mialaret).

Pour l'école maternelle, signalons les travaux et enquêtes de Mlle Léandri (1) qui a surtout étudié dans ce domaine les problèmes de l'adaptation et de la socialisation.

Pour l'apprentissage de la lecture, J. Burion (2) a mesuré les résultats de cet apprentissage, J. Nelis (3) les moyens d'opérer un réapprentissage en cas d'échecs, A. Watillon-Naveau, des cas de dyslexie (30).

En ce qui concerne l'orthographe, outre ce que nous avons dit ici, on a cherché comme pour la lecture, à mesurer les résultats obtenus (en particulier dans la revue suisse *l'Éducateur*). S. Roller (4) a présenté un test d'orthographe grammatical.

Les travaux sur l'enseignement du calcul, et surtout sur l'apprentissage du calcul par l'élève, se poursuivent en France (Mialaret), en Belgique (Hotyat), en Suisse (Piaget), en Angleterre (Gattegno). A.B. Vistorisky a présenté la méthode Havranek (5), Cleempvel et Hotyat (6) évaluent des épreuves d'arithmétique.

P. Jarry (7) a commenté les récentes instructions ministérielles relatives à l'enseignement de l'histoire. Certes il y a encore

dans ces instructions bien des restes de croyances traditionnelles, et une pédagogie souvent ambitieuse, mais il nous plaît d'y relever des conseils de ce genre, que cite M. Jarry :

« Mais il arrivera aussi — et il faut même, dirons-nous, que ce soit assez fréquemment — que document ou groupe de documents, par une utilisation plus poussée se *substituent* à un fragment important, voire à la totalité de l'exposé du jour, en fournissant, par leur lecture et leur commentaire, au maître et aux élèves, en collaboration, les éléments d'une enquête en quelque sorte inductive, enquête dont les cahiers des élèves n'auront à consigner... que les résultats rapidement résumés. »

S'acheminera-t-on enfin vers cette substitution de l'apprentissage de l'histoire à l'enseignement de l'histoire, que j'ai proposée il y a si longtemps, et qui seule me paraît propre à donner à cette discipline un sens et une valeur pédagogiques.

La didactique de l'enseignement historique continue d'ailleurs d'être étudiée, en Suisse (8), et en Italie, par A. Ciribini Spruzzola (9).

L'enseignement de la géographie est toujours également dans une situation incertaine. Pas plus que pour l'histoire, on ne sait pas trop ni pourquoi il faut que les élèves apprennent et sachent la géographie, ni même ce que veut dire cette expression : *savoir la géographie*. L'École Nouvelle Française compte sur son prochain stage pour essayer de répondre à ces questions. Naturellement on a pensé au cinéma (10), et on est revenu au *localisme* (11), sans que tout soit encore bien clair dans cette position : la géographie locale n'est-elle pas moins intéressante pour l'enfant que la géographie éloignée, et est-ce vraiment bien ainsi qu'il faut poser le problème ?

L'ouvrage de M. Zadou-Naïsky, que nous avons analysé ici, et les commentaires en quelque sorte officiels qui l'accompagnaient, montrent que l'enseignement scientifique a encore peine à sortir de l'empirisme et de la tradition. Les jurys d'examen, et les professeurs d'enseignement supérieur se plaignent encore fréquemment de l'insuffisance des résultats obtenus, et de la part trop considérable que tiennent encore dans les connais-

ces des élèves des acquisitions dues uniquement à la mémoire. H. Belliot (12) a présenté de judicieuses observations. L. de Broglie (13) est revenu sur la valeur pédagogique de l'enseignement, ou plutôt de la connaissance par l'élève, de l'histoire des sciences. Cette histoire consiste surtout en effet dans le récit des démarches faites par le savant pour *découvrir*, et on sait quelle place tient aujourd'hui dans l'éducation nouvelle ce qu'on pourrait appeler la pédagogie de la découverte.

L'enseignement des langues vivantes, on peut bien le dire, malgré un certain nombre d'expériences qui sont plutôt des tentatives, faites un peu au hasard, n'a pas encore vraiment trouvé sa technique pédagogique — ni sa pédagogie. La fin et les moyens ne sont pas très nettement aperçus. La fin est-elle la connaissance complète d'une langue, telle par exemple qu'un Français lettré soit capable d'entretenir aisément une conversation en langue étrangère, de s'exprimer sans effort, de comprendre sans difficulté, de lire tout à fait couramment Milton ou Eliott, Heine ou Rilke, Dante ou Pascarella ? Ou bien savoir une langue étrangère est-ce seulement pour un individu d'un certain âge et d'un certain degré intellectuel ou social, utiliser une langue étrangère (expression et compréhension) aussi bien, mais pas mieux ni moins bien, qu'il utilise sa langue maternelle, ce qui supposerait, évidemment, un enseignement plus précoce qu'il ne l'est actuellement, et justifierait dans une certaine mesure les essais tentés sur l'initiative du *monde bilingue*.

A. Williot a proposé des méthodes et donné des conseils utiles (14). Dans le domaine de la prononciation, une telle pierre d'achoppement dans l'apprentissage des langues vivantes, J. Pascarelli a présenté des remarques intéressantes (15).

L'enseignement des langues anciennes n'est pas beaucoup mieux partagé, et ces langues mortes ont parfois peine à vivre. Le grec se laisse oublier. Le latin, malgré des travaux français (Gal, et d'autres), italiens, espagnols, est toujours l'objet de recherches un peu incertaines. D'une part la grammaire paraît tyrannique et décourageante pour les commençants ; d'autre part le vocabulaire ne l'est pas moins, qui oblige à une manipulation incessante, fatigante, et souvent hasardeuse et décevante, du dic-

tionnaire. C'est surtout sur ce problème du vocabulaire qu'ont porté les tentatives françaises et espagnoles : établissement d'un vocabulaire de base, acquisition, puis enrichissement progressif de ce vocabulaire, textes gradués, etc. On a essayé aussi de faire *vivre latinement* en quelque sorte l'élève en le plongeant à la fois dans l'histoire, la géographie, la littérature (par étapes), et la langue latine, c'est-à-dire de le faire reculer dans le temps jusqu'au latin. On a essayé inversement (au congrès d'Avignon de l'an dernier) de faire avancer le latin jusqu'à l'élève, la rencontre ne se produisant plus dans l'autrefois, mais dans l'aujourd'hui ; non plus aujourd'hui chez jadis, mais jadis chez aujourd'hui, non plus l'élève chez Trinalcion, mais Trinalcion chez l'élève. R. Gal a fait sur ce point d'intéressantes remarques (16).

L'instruction civique, comme on dit chez nous, a fait l'objet d'instructions ministérielles commentées dans *l'Education Nationale* (17) et d'un rapport de l'U.N.E.S.C.O. (18).

On se doute bien que ce qu'on appelle de plus en plus, dans la pratique éducative, les *moyens audio-visuels*, a tenu dans les publications de tout pays une place démesurée, sans d'ailleurs que ceux qui en parlent sachent toujours très bien ce qu'ils entendent par là. L'expression m'inquiète : j'ai peur (et je n'ai pas toujours tort d'avoir peur) de voir reparaitre les *méthodes* pour *faire* travailler les élèves, pour leur *faire* acquérir plus de connaissances, pour mieux les fixer dans leur mémoire. Bref ces moyens sont trop souvent des moyens dont se servira le maître pour arriver à ses fins, et guère des moyens utilisables par l'élève pour qu'il arrive aux siennes. Essayons de ne retenir que l'essentiel, en m'excusant encore plus, dans ce domaine, de passer sous silence des communications de valeur.

D'une part il faut signaler les travaux qui relèvent plus de la psychologie, et même de la physiologie, que de la pédagogie, l'étude de la nature et du fonctionnement de la perception de l'enfant (et aussi de l'adulte) de l'image cinématographique, c'est-à-dire, pour parler plus exactement, d'une succession interrompue d'images. C'est le travail propre, en France, de *l'Institut de Filmologie* et de toutes les recherches qui s'y poursuivent, re-

cherches auxquelles Wallon, Zazzo, Mme Zazzo, Fulchignoni, bien d'autres, ont pris une part importante.

Plus près de la pédagogie sont les enquêtes faites sur la compréhension d'un film par les enfants et de leurs goûts pour tel ou tel type de film. B. Zazzo (19) a étudié leurs choix, A. Ciribini-Spruzzola (20) leurs réactions.

Dans le domaine de l'utilisation éducative et scolaire, Ch. Cordonnier (21) a cherché comment on devait juger un film, R. Lefranc (22) a étudié les problèmes du film d'enseignement, B. Zazzo (23) a critiqué certains films et certains ouvrages sur la question.

Signalons enfin les communications présentées au 8^e Congrès International tenu en Italie (24), et l'apparition, également en Italie, d'une nouvelle revue consacrée aux problèmes du cinéma scolaire (25).

Dans l'ordre pédagogique, la difficulté vient de ce que, quant à la didactique proprement dite (acquisition de reconnaissances jugées indispensables) les expériences faites jusqu'ici ne sont suffisantes ni quant à leur nombre, ni quant à leur interprétation. Il est plus facile de voir que d'entendre ? Peut-être. Et l'intérêt, comme toujours, reste la condition majeure. Et ce que l'élève a appris par la vue est-il plus ou moins durable que ce qu'il a appris par l'audition ou par la lecture ? Même la fameuse expérience faite en 1942 par Dunkeley, comparant les résultats obtenus par 2 groupes d'élèves, dont 1 recevait des leçons d'anatomie, et dont l'autre voyait les mêmes sujets présentés au cinéma, avec de meilleurs résultats pour le second groupe, est sujette aux judicieuses critiques de Planchard (26).

Même pour ceux qui veulent, suivant une formule ancienne, « instruire en amusant », le cinéma est, ou peut être cause de plaisir (1), le plaisir (que tant d'éducateurs confondent avec l'intérêt) facilite, croit-on, l'instruction, encore faut-il qu'il n'en détourne pas les élèves.

Il en est de même de la lecture, et de ce qu'on appelle aujourd'hui la littérature enfantine, les livres pour enfants étant

(1) Même si Margot y pleure, comme au mélodrame d'autrefois.

propres à les distraire (le mot est dangereux) sans trop les distraire du réel, de la morale, et des bonnes mœurs. Les livres pour enfants qu'analyse avec conscience M. Soriano (27) sont de plus en plus nombreux ; il en paraît presque chaque semaine, qu'encouragent des concours et des prix. Il y a dans tout cela des œuvres de qualité, mais que de déchets, et que de temps perdu. Si on veut que les enfants retrouvent le temps de relire, ou même de lire leurs classiques, Desnoyers, Erckmann-Chatrian, H. Malot, Christophe, Jules Verne, Dumas (pour la délicieuse Bouillie de la Comtesse Berthe au moins), Girardin, et Kipling et Lagerlof, il faudra qu'à ces classiques l'école donne asile (après tout, c'est son rôle) et les inscrive aux programmes. Le professeur fera ses explications de textes avec le capitaine Corcoran, ou les voyages de Gulliver (1).

En attendant, les enfants lisent un peu n'importe quoi, leurs livres, et surtout leurs journaux, hélas ! Le problème de la presse enfantine a fait l'objet de je ne sais combien d'examens, d'enquêtes, de réunions de commissions plus ou moins officielles, en France, en Italie, ailleurs, et les choses ne paraissent pas aller tellement mieux. Quand on n'expurge pas leur presse, les enfants lisent des abominations de toutes sortes ; quand on l'expurge trop, ils lisent la nôtre ! Si bien que la situation de ceux qui savent lire (littérature enfantine), et la situation de ceux qui ne savent pas risquent d'être pareillement inquiétantes.

L'éducation artistique a donné lieu à un certain nombre de travaux dont nous avons signalé les plus significatifs (à l'exception toutefois de l'important ouvrage d'H. Read, *Icon and Idea*, auquel nous consacrerons une notice particulière). Il y réside une certaine ambiguïté qui vient qu'on donne au mot art un double sens : ou bien, comme l'ont voulu Schiller, Ruskin, Langbehn, Read, et d'autres, on veut en faire le fondement même de l'éducation, ou bien il constitue une des disciplines scolaires. Dans le premier cas l'éducation dépend de toute une philosophie esthétique, dans le second cas, l'art est enseigné comme l'histoire

(1) Ce qui se passe aujourd'hui, en classe d'anglais.

ou les mathématiques, et l'éducateur se proposera de former le goût de ses élèves (encore qu'il soit bien difficile de savoir ce que signifie cette expression) comme il se propose de former leur sens historique ou grammatical. Le dessin a une place privilégiée, les expositions de dessins d'enfants, de la France à l'Italie, de l'Angleterre au Japon, et, par l'acceptation à l'école du dessin libre, il prend une valeur plus psychologique que pédagogique : on l'utilise avec Prudhommeau, Mme Goodenough, et d'autres pour la connaissance individuelle des élèves. A la suite des recherches faites il y a quelques années par sa femme, Minkowski (28) est revenu sur cette question.

Mais si le dessin libre a été ainsi utilisé par les maîtres (il faut que les éducateurs touchent à tout), il constitue un remarquable moyen d'expression (et, pour quelques-uns, de libération) pour les élèves, ainsi d'ailleurs que le travail manuel et le modelage (1). A. Bœkholt, avec les stages de sa *vie active*, rend de grands services dans ce domaine.

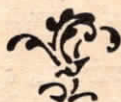
L'éducation musicale (je ne parle pas de la pratique musicale, qui est très ancienne) est plus récente et plus incertaine. La préoccupation pédagogique est ici bien plus résistante que pour le dessin. Les productions libres des enfants, plus rares, n'ont qu'exceptionnellement retenu l'attention des éducateurs, et même des psychologues qui ont surtout voulu étudier par l'observation, ou par des expériences souvent bien artificielles, l'attitude des enfants vis-à-vis de la musique. R. Francès (29) a particulièrement travaillé dans ce domaine.

Au point de vue pédagogique, on cherche surtout à créer et à développer chez l'enfant ce que le zurichois Nâgeli appelait dé-

(1) L'essentiel est que le dessin soit libre, et que les enfants soient autorisés aujourd'hui à s'exprimer librement par le crayon ou le pinceau, comme ils peuvent le faire aussi par la composition poétique, ou le récit en prose. Ainsi la possibilité de s'exprimer est de plus en plus donnée aux jeunes, sous toutes sortes de formes, correspondant ainsi à un besoin naturel, et propre à éviter ou des refoulements dangereux, ou une soumission excessive à l'autorité de l'adulte. Il en est de même du jeu dramatique.

jà en 1826 l'*appréciation de la musique*. Fétis en faisait autant 3 ans plus tard avec sa *Musique à la portée de tous*. Depuis un siècle plusieurs ouvrages ont été publiés sous ce même titre d'appréciation de la musique. Plus récemment, en 1953, aux Etats-Unis (Université de Cleveland), L. Baldwin a entrepris des expériences d'éducation à l'audition musicale : elle faisait entendre à des enfants de courtes mélodies, répétées, en les exerçant à distinguer les différents instruments de l'orchestre. Des œuvres éducatives de ce genre existent chez nous (1).

La création musicale spontanée, avec la construction et le jeu du pipeau de bambou, suivant la méthode de miss James, pratiquée par les guildes des différents pays, est bien plus dans le sens de l'éducation nouvelle. La Guilde française a donné le 6 juin une audition d'élèves, qui a, une fois de plus, montré la valeur de cette éducation. La musique devient ainsi une vraie méthode artistique.



(1) Les dernières instructions ministérielles, chez nous, sur l'éducation musicale, disent que l'enseignement musical doit tendre à « donner aux élèves le goût de la musique..., à affiner leur goût, à [leur faire] préférer la beauté à la banalité ». (Les deux mots sont bien mal choisis). Ces mêmes instructions recommandent en outre, fort heureusement, « de donner à la chanson populaire la place éminente qu'elle mérite », et qu'elle a malheureusement bien perdue en France. Voir ce que dit Drouillet à ce sujet (31).

BIBLIOGRAPHIE

1. F. LEANDRI, Les Isolés, *L'Ecole maternelle*, XXXIV, 6 mars 1957 - 7 avril 1957.
2. J. BURION, Epreuve d'évaluation des résultats en lecture, *Courrier de la Recherche pédagogique*, 1956, 5.
3. J. NELIS, Les méthodes de réapprentissage en lecture, *Id.* 1956, 5.
4. S. ROLLER, Un test d'orthographe grammatical, *Id.* 1956, 5.
5. A. B. VISTORSKY, Une méthode d'initiation au calcul, la méthode Havranek, *Cahiers de l'Enfance inadaptée*, VII, 2.
6. CLEEMPOEL et HOTYAT, Epreuves d'arithmétique en 1^{ère} et 2^e années primaires, *Courrier de la Recherche pédagogique*, 1956, 5.
7. A. JARRY, *L'Ecole*, XLVIII, 14, 6 avril 1957.
8. Programmes et Manuels d'histoire, *Educateur*, XCIII, 19, 18 mai 1957.
9. A. CIRIBINI SPRUZZOLA, Metodologia della Storia (Méthodologie de l'histoire, *Scuola di Base*, III, 4, 1956).
10. Moyens audio-visuels et enseignement de la géographie, *Documents pour la classe*, XIV, 28 mars 1957.
11. G. ARMEN, Géographie locale ou dépaysement, *L'Educateur*, XCIII, 11, 23 mars 1957.
12. H. BELLIOT, L'enseignement des sciences expérimentales, *Avenirs*, 82, mars 1957.
13. L. DE BROGLIE, Réflexions sur l'histoire des sciences, *L'Education Nationale*, I. 1957.
14. A. WILLOT, Pour une étude pratique des langues vivantes, *La Nouvelle Revue pédagogique*, mars 1957.
15. J. PASSARELLI, El sisterno vocalico del Inglés de los

- Estados Unidos (La vocalisation de l'anglais aux Etats-Unis, *Revista de Educacion*, VI, 19).
16. R. GAL, Le latin vivant, *Pédagogie*, mars 1957.
 17. Education civique et conscription, *Education Nationale*, XII, 11, 14 mars 1957.
 18. L'Enseignement des sciences sociales dans les écoles secondaires, Unesco, 4, 1955.
 19. B. ZAZZO, Les films que les enfants préfèrent, *Vers l'Education Nouvelle*, 107.
 20. A. CIRIBINI SPRUZZOLA, Ragazzi al Cinema (Enfants au Cinéma, *L'Educatore italiano*, II, 10, 1 mars 1957).
 21. Ch. CORDONNIER, Juger un film, *Pédagogie*, 1956, 9.
 22. R. LEFRANC, Problèmes du film d'enseignement, *Documents pour la classe*, 1956, 5.
 23. B. ZAZZO, Le Cinéma *Enfance*, 1957, 2 (et les articles parus dans les numéros antérieurs).
 24. A. MICHIELI, VIII^e Mostra Internazionale dei filmi per ragazzi (8^e Exposition internationale de films pour enfants, *Il Centro*, IV, 6).
 25. LUMEN, Trimestrale dell'Istituto «Lumen» di studi e di produzione per la cinematografia scolastica scientifica e educativa (Revue trimestrielle de l'Institut «Lumen» d'études et de production pour la cinématographie scolaire, scientifique et éducative).
 26. DUNKELEY, Investigation of the Effectiveness of films in Teaching ; Testing the Retention of Films (Recherches sur l'efficacité de l'enseignement par le Film ; Mesure de la conservation, *Journal of Education*, 1942).
 27. M. SORIANO, Les livres pour enfants, *Enfance*, 1957, 2 (et les articles des numéros antérieurs).
 28. MINKOWSKI, Les dessins d'enfants, *Cahier de l'enfance adaptée*, VII, 2.
 29. R. FRANCES, La musique pour enfants, *Enfance*, 1957, 2 (et des articles antérieurs).
 30. A. WATILLON-NAVEAU, La dyslexies, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, XVIII, 74 (1956).
 31. A. DROUILLET, Une science méconnue, le folklore, *Documents d'actualité*, 1957, février.

QUESTIONS CONNEXES

Tous ces travaux, ces enquêtes ne concernent que les enfants normaux. Les enfants anormaux plus nombreux (peut-être) qu'ils ne l'ont jamais été, les inadaptés, les délinquants, n'ont échappé à l'attention ni des pédagogues, ni des psychologues. Ils y travaillent dans des congrès annuels, dont les rapports sont publiés par les revues spécialisées : *Rééducation*, *Sauvegarde*, *Cahiers de l'Enfance inadaptée*. Des problèmes comme la vie en pose pour ces enfants, l'internat, ont été étudiés. Il y faut joindre toutes les thérapeutiques collectives qui ont connu un si grand succès aux États-Unis avec Slavson, Moustakas et d'autres : la thérapeutique de travail, la thérapeutique de groupe, la thérapeutique de jeu, etc.

Les troubles affectifs chez les enfants normaux, ces troubles qui, souvent peu aperçus, compromettent l'éducation d'une façon très inattendue (comme Mialaret l'a montré pour le calcul), attirent de plus en plus l'attention des pédagogues et des psychologues. Chez nous, ces troubles ont surtout été étudiés par les médecins (Heuyer, Berge, Dublinoeu), en Angleterre par W. D. Hall (1) et Child (2). Il y a là des problèmes d'une importance capitale pour l'éducation familiale et scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. W.-D. WALL, Security, Motivation and Learning ((Sécurité, Motivation et Apprentissage, *The New Era*, 1957, 1).
2. H.A.T. CHILD, The Lessening of Anxiety through the Comprehensive School (la diminution de l'anxiété grâce à une école compréhensive, *The New Era*, 1957, 5).



CONCLUSION

Je laisse aux lecteurs le soin de m'indiquer ce dont je n'ai pas eu connaissance, ou ce dont je n'ai pas parlé, mais où j'avais mes raisons, ou il m'y avait rien à dire. Je n'ai rien dit de la vieille pédagogie, de la didactique, comme on disait autrefois et comme se plaisent à dire les pédagogues italiens, mais la didactique n'a pas désarmé. Elle persévère. On entend encore abondamment parler de méthodologie, de méthodes (à l'usage du maître), de l'art d'enseigner, d'exposer, d'instruire, de faire des leçons, d'interroger, de faire réciter, de faire agir, etc. La didactique a la vie dure. Attendons patiemment qu'elle s'éteigne quand elle sera sortie de la schola umbratili.

On a vu que la morale ne figure point dans cette sorte de revue de fin d'année. On ne s'en préoccupe guère depuis les ouvrages de Piaget, et de G. Wallon, et malgré la circulaire ministérielle demandant de l'associer à l'explication littéraire. Il semble bien pourtant que l'humanité (et donc l'enfance) n'en ait jamais eu autant besoin. Mais on ne sait plus guère par où la prendre, et la belle confiance des pédagogues de la fin du siècle dernier est bien diminuée. Au moins pouvons-nous nous flatter ici, avec nos Cahiers sur la discipline, sur les sanctions, de n'avoir pas évité le problème.

En terminant cette revue, ne soyons pas trop modestes, et rappelons en quelques mots ce que nous avons fait en présentant des problèmes généraux. (Le programme, la sanction, l'orientation), des problèmes sociaux (l'internat, les foyers de jeunes travailleurs), des problèmes de pédagogie spéciale (les aveugles), un problème proprement scolaire (enseignement de la grammaire), un récit d'expérience (le voyage en Calabre). Nous avons fait ce que nous avons pu, n'attendant un satisfecit que pour qu'il soit un encouragement. A l'an prochain !

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

F. LEANDRI et L. BOULAY, *Le matériel éducatif, son utilisation pour les enfants de 4 à 7 ans*. Coll. Cahiers de Pédagogie moderne, Paris, Ed. Bourrelrier 1956.

C'est là un guide extrêmement complet établi à l'intention des usagères, c'est-à-dire des institutrices d'école maternelle, et destiné à leur permettre de faire un choix judicieux parmi toutes les variétés de matériel éducatif (au sens décrolyen) que les maisons d'édition leur proposent. Pour qu'il puisse y avoir choix, il fallait qu'il y eût une ample matière où le choix puisse s'exercer, et la matière est ample ici, à n'en pas douter, ample au point de satisfaire tous les désirs, de permettre toutes les expériences, de répondre aux exigences de toutes les activités des petits enfants. Pour que le choix soit judicieux, il fallait qu'il fût facilité par un classement et un examen critique. Le classement (activité motrice, activité créatrice, activité d'expression, activité d'imitation, activité de construction mentale) est solidement établi sur la psychologie de l'enfant. On retrouve ici, en la personne de Mlle Léandi quelqu'un de remarquablement informé dans ce domaine, et qui a déjà publié dans diverses revues d'importants travaux sur la pédagogie des écoles maternelles, et sur la psychologie des enfants de cet

âge, en particulier sur la naissance et l'évolution de l'instinct social, et sur les problèmes éducatifs qui en découlent. Elle commence son ouvrage en définissant le matériel éducatif qui « doit permettre aux enfans d'agir grâce aux choses, et d'agir sur les choses. » Avec l'aide de sa collaboratrice, elle se conforme à cette définition tout au long de son analyse descriptive, et je lui sais particulièrement gré d'avoir parlé avec une pareille prudence des moyens audio-visuels et de l'utilisation des disques, au sujet desquels on a fait tant de déclarations naïves et tant d'expériences illusoires.

R. C.

E. SCHOELËN et W. HAERTEN, *Textes pédagogiques du Moyen Age chrétien* (Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalters, Paderborn, Ed. F. Schöningh, 1956).

C'est un livre grave, et dont les auteurs ne dissimulent pas le sérieux, et pourtant on éprouve à le lire un plaisir véritable. D'abord à cause de la présentation typographique qui est parfaite, et j'estime que ce n'est pas aujourd'hui un mince mérite. Ensuite parce que les auteurs nous présentent de ces textes rares, précieux qu'on a, depuis toujours, envie de lire, qu'on a peine à trouver, ou qu'on ne

pourrait trouver qu'en dépouillant d'énormes recueils tirés des trésors de quelques bibliothèques. Ces textes, courts ou longs, toujours significatifs, même avec une certaine monotonie qui tient à l'unité de vue nécessaire chez les scholastiques, et plus encore chez les mystiques, MM. Schœlen et Harten les font précéder de présentations claires et brèves qui n'ont guère d'autre objet que de les situer dans leur contexte historique. Et puis ils s'effacent, et voici apparaître quelques pages ou quelques lignes, traduites du latin, ou du haut allemand, de tous ces personnages qui pour tant de lecteurs, et même de pédagogues, ne sont que des noms, St. Benoit, le célèbre Raban Maur (ou Rhabanus Maurus), Alain, Charlemagne (lui-même), St. Bonaventure, Hugo de St. Victor tant admiré de son vivant, Gerson, St. Thomas d'Aquin, pour l'éducation des clercs ou des laïcs ; et, pour l'éducation des chevaliers, dans leur rude et belle poésie, Wolfram d'Eschenbach et Walter de la Vogelweide. Que de trésors de ce moyen-âge qui fut à un tel degré un âge pédagogique, par nécessité à la fois et par conviction. Et c'est là

surtout que prend racine notre vénérable tradition pédagogique, que nous avons tant de peine à déraciner, tant les racines se sont enfouies et étendues sous terre. Oui, c'est en ces temps lointains, et aujourd'hui, qu'il appartient au maître de commander et de parler, à l'élève de se taire et d'obéir. C'est en des temps lointains, et aujourd'hui, que l'élève doit peiner, et que c'est par sa peine seulement qu'il se formera. C'est en ces temps lointains, et aujourd'hui, que *repetitio est ratio studiorum*, mais aujourd'hui on dit que « la répétition est l'âme de l'enseignement » (le mot étant d'ailleurs assez comique). L'éditeur de l'ouvrage en veut faire apprécier la valeur en notant que la plupart des affirmations que contiennent ces textes sont encore aujourd'hui valables. Beaucoup le croiront volontiers, en se retrouvant chez un Maurus ou chez un St. Victor, et penseront, et diront que la durée et l'immuabilité de ces règles pédagogiques en garantissent la vérité. Mais l'erreur a la vie aussi longue que la vérité.

R. C.



l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Président d'honneur : Adolphe FERRIERE

Président fondateur : François CHATELAIN

Directeur : Roger COUSINET

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.

Elle veut faire de l'école une vie ; de l'enfant un être discipliné dans la liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

DÉJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. ECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YEZOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
37. Le Rôle du Maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIÈRE).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Education Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammair (J. WITWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).

Prix : 150 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5°