

REVUE DE

*Haig*

L'école nouvelle  
*française*

L'ÉCOLE  
NOUVELLE  
*française*

LE DES SCIENCES  
CATION - A 423  
TE PARIS 8  
de la Liberté  
NT-DENIS CEDEX

89

Roger COUSINET

L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

JUIN 1961



Nous rappelons que notre stage annuel sera consacré cette année à *la pratique de l'éducation nouvelle dans les classes à effectifs normaux*, et aura lieu à l'école de « La Source », 11, rue Ernest Renan, à Bellevue, du 1<sup>er</sup> au 6 septembre.

Pour tous renseignements s'adresser à Mlle de VALS, 17, avenue Le Corbeiller, Meudon (S.-et-O.).

## AVANT-PROPOS

*Ceci est à nouveau une revue de fin d'année. Evidemment tout n'est pas passé en revue. Nous avons choisi ce qui nous a paru avoir tenu le plus de place dans les préoccupations des pédagogues. D'autres disciplines ont donné lieu sans doute à des recherches, à des expériences, mais moins abondantes, et moins significatives, nous a-t-il semblé, que celles que nous signalons. Pour celles-là, on trouvera peut-être que notre pays est insuffisamment représenté. En nombre, certes, mais l'éducation nouvelle, méconnue sans nul doute par ceux qui se plaisent à l'ignorer, continue droit son chemin, et les travaux de Debesse à Paris, de Mialaret à Caen, et de quelques autres doivent nous donner bon espoir. Peut-être cesserons-nous enfin un jour d'entendre répéter les niaiseries d'autrefois : « Tant vaut l'homme, tant vaut la méthode », ou « Le bon maître enseigne surtout avec ses qualités personnelles ». Parce que, n'est-ce pas, le bon fermier élève sans doute son cochon ou son veau, sans aucun savoir, uniquement avec ses qualités personnelles ? Mais, pour élever ou pour former un humain, comme ils disent, le savoir pédagogique est bien inutile. Hélas !*

*Nous faisons cette année la place la plus grande à l'étude des langues, mortes et vivantes. A la fois, parce qu'en fait elles ont été l'objet de nombreux travaux en d'autres pays que le nôtre, et puis parce que l'enseignement, si discutable souvent, et l'apprentissage nous paraissent poser d'importants problèmes. Il y a encore dans ce domaine tant à faire, pour nous débarrasser de phrases creuses, d'affirmations sans preuves, et pour entreprendre des expériences probatoires.*

R. C.

# L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

Le problème général qui semble bien cette année, cette année encore, avoir le plus préoccupé les éducateurs, parents et maîtres, c'est celui de l'*adolescence*. Rousseau avait rappelé, il y a près de 2 siècles, qu'il y a des enfants, qui ont leur caractère propre et ne sont point du tout des diminutifs d'homme (ce qui serait bien commode). Et puis, successivement Stanley Hall (1904), Debesse 1937), et tant d'autres se pressant de plus en plus à leur suite, nous ont rappelé qu'il y avait des adolescents, qui ont leur caractère propre, et ne sont ni des sur-enfants, ni des sous-hommes. Nous ne les connaissons encore donc qu'imparfaitement, et nous les traitons mal, parce que nous les connaissons mal et que nous croyons pouvoir et devoir les traiter. Pour cela nous sommes quelque peu responsables, et encore plus parce que, ces adolescents qui nous intriguent (on ne parle que d'eux, de la presse au cinéma) et nous gênent, nous les avons créés. Ce n'est point paradoxe que de le dire : jusqu'à une date relativement récente, il n'y avait pas d'adolescents. Dans la classe bourgeoise au moins, les jeunes, enfermés et abrités dans les internats, les grandes écoles, et les couvents, n'en sortaient que pour prendre rang parmi les adultes, jouir immédiatement des prérogatives des adultes, et s'acquitter des devoirs des adultes. Aujourd'hui nous invitons les adolescents à entrer tels quels dans notre monde, et nous ne savons pas quoi faire d'eux. Ils réclament une place, sans savoir au juste ce qu'elle pourrait être, une place qui est encore bien moins de réalisation que d'opposition (Debesse). A cette opposition ils usent leurs forces, et les nôtres, et perdent à s'opposer le temps qu'ils voudraient prendre à se réaliser.

Sur ce sujet, la revue *Sauvegarde de l'Enfance* a publié 2 importantes conférences de M. le Professeur Lafon : *Ce monde inconnu des parents, les adolescents, et Faut-il parler des parents aux adolescents ?* « L'essentiel, écrit M. Lafon, est d'apporter à l'adolescent les moyens de se situer, de chercher à être un adulte... » N'y a-t-il pas là contradiction ? et la vérité ne serait-elle pas que de même que les enfants, inconsciemment, cherchent non à se préparer, mais à se réaliser, les adolescents veulent aussi, plus consciemment, comme je viens de dire, se réaliser, parfois contre nous, plus qu'à se préparer, à s'acheminer vers nous.

Nous ne pouvons évidemment signaler tout ce qui a été publié depuis un an sur cet important problème psychologique et pédagogique. Ajoutons-y deux importantes contributions. D'une part les stages d'études sociales et pédagogiques organisés chaque année à Bergoide (Hte-Loire) par les *Charbonnages de France*, sous la direction de M. Magaud, dont l'amitié nous est si précieuse : stages destinés à de futurs ingénieurs de mines et dans lesquels les problèmes de l'adolescence tiennent, comme il est naturel, une si grande place. D'autre part le stage organisé le mois dernier par notre ami M. A. Duffaure, directeur pédagogique des *Maisons Familiales d'apprentissage rural*, stage particulièrement consacré à la psychologie et à la pédagogie de l'adolescence.

Les problèmes de *l'enfance inadaptée* (deux mots qui devraient jurer ensemble, mais, nostra culpa !) ont bien autant préoccupé les éducateurs (*Informations sociales, Sauvegarde de l'Enfance, Cahiers de l'Enfance inadaptée*) que les psychologues (Société de Psychologie). Les *Informations Sociales* ont publié dans un numéro spécial deux conférences sur *l'évolution des internats de rééducation pour jeunes socialement inadaptés* (H. Joubrel), et sur *la fonction thérapeutique et sociale de l'internat de jeunes inadaptés* (Dr Amado). La revue *Sauvegarde de l'Enfance* a publié le compte rendu du Congrès organisé à Lille l'an dernier, le 12<sup>e</sup> de l'U.N.A.R., consacré à l'autorité, la liberté et la discipline, congrès auquel ont participé Mlle Delhommeau, M. Chateau, le Dr Lebovici, le Dr Berge, M. Joubrel, M. Raillon, Mme Hattinguail, M. Lafon.

Ajoutons à cette revue un peu trop rapide, le travail si précieux organisé par les C.E.M.E.A., et l'U.F.C.V. pour la formation des moniteurs des colonies de vacances — le *Club Education* organisé par M. Raillon, qui a permis de rendre à la mémoire d'Ad. Ferrière l'hommage qui lui avait déjà été rendu par Dotrens dans la revue de C.E.M.E.A. *Vers l'Education nouvelle*, par M. Cousinet dans notre revue, et par M. Munch, président de l'*Association des Amis d'Ad. Ferrière*.

Dans le domaine plus proprement pédagogique et scolaire, deux problèmes importants ont tenu cette année une place particulière dans les revues françaises et étrangères.

Le premier, qui a surtout préoccupé les pédagogues italiens, ce qui se conçoit, est celui de *l'enseignement du latin*, ou plutôt de l'apprentissage du latin, comme nous aimons mieux dire ici, de cet apprentissage « qu'il faut changer, si on veut maintenir le latin », comme dit le Prof. U. Tomazzoni (*Ricerche didattiche*), qui conclut son article énergique en citant ces paroles de G. Pascoli, vieilles déjà d'un demi-siècle : « Nous enseignons le latin comme si tous les écoliers devaient ensuite écrire en latin : et faites attention, pas en latin un peu mélangé, comme il est tout naturel pour une langue qui a été parlée et écrite pendant près de deux mille ans, mais exactement dans le latin de Cicéron. Pour obtenir ce résultat que nous n'atteignons jamais, on peut dire qu'à l'école nous ne faisons pas autre chose que donner des avertissements : « Non ! Fais attention ! Ce n'est pas ça ! » Notre enseignement est un enseignement négatif ? Et les choses n'ont pas beaucoup changé depuis le début du siècle. » Dans la revue *Scuola e Città*, L. Perelli rendant compte de l'important congrès tenu à Turin il y a deux ans par l'Association pédagogique italienne et l'Institut de pédagogie de l'Université de Turin, écrit : « Tous les congressistes ont été d'accord pour constater que l'enseignement du latin dans les conditions actuelles est loin de correspondre à la place qu'il occupe dans les programmes : après huit années d'étude la plupart des élèves sortent du lycée sans pouvoir lire correctement même les auteurs les plus faciles... un phénomène qui n'est pas seulement italien,

mais commun à tous les pays d'Europe... Entre 11 et 14 ans le latin apparaît à la majeure partie des élèves comme un inutile casse-tête, et les auteurs du programme ne sont certainement pas faits pour éveiller l'intérêt des élèves à cette matière... Dans les 5 années de l'enseignement moyen et des classes supérieures l'enseignement du latin consiste par la plus grande partie dans l'étude abstraite de la morphologie et de la syntaxe : le garçon est contraint de se bourrer le crâne de paradigmes, de règles, de participes, d'exceptions, et n'a que de rares contacts avec le langage vivant. »

On voit là en effet persister dans l'enseignement du latin ces méthodes déductives, analytiques, qui font encore dans la pédagogie pratique tant de mal, et qui ne cèdent que si lentement aux méthodes actives d'apprentissage. Malgré les heureuses tentatives faites aux Etats-Unis (avec N.E. Henry), en Angleterre, en Italie avec P. Segnali, dont nous avons recensé l'ouvrage, avec certaines expériences faites à l'Université de Padoue, avec, chez nous, la précieuse expérience de la *Vita Latina*, qui a été si peu suivie, avec toutes ces tentatives dont ne veulent pas tant de professeurs entêtés de grammaire, et de la prétendue valeur culturelle de leur enseignement du latin, qui fait toujours qu'ils se placent, pour attirer, comme ils disent, l'attention de leurs élèves sur cet enseignement, entre leurs élèves et le latin. Mais *non de vobis, sed de discipulis fabula narratur*. Ils n'ont pas à enseigner le latin, ils ont à fournir à leurs élèves les moyens de l'apprendre.

L'autre problème pédagogique, aussi grave, encore, malgré beaucoup d'expériences, est celui de l'enseignement, et de l'apprentissage, des langues étrangères. On sait que la situation scolaire est, au moins, la même que pour le latin (1). Les résultats sont aussi « brillants » : 6 ou 7 ans de travail, si on ose dire, le baccalauréat, et on sait combien de jeunes, seulement 6 mois après avoir « terminé leurs études », sont capables de lire un article du Times, ou un conte de Grimm. Il y a peu de domaines dans lesquels l'échec soit aussi patent, et aussi affligeant.

---

(1) Nous n'avons pas parlé du grec — cela valait mieux.

Tant d'heures passées, de ténacité de la part des professeurs, d'application au moins apparente de la part des élèves, et, comme nous le disions il y a quelques mois (1), outre l'incapacité pour tant d'élèves de demander en anglais ou en allemand l'heure qu'il est, leur absence de toute réaction devant un poème d'Eliot ou une page de Storm.

Notre Ministère de l'Education Nationale s'est sans doute rendu compte de l'effort à faire : des instructions de juillet et d'octobre dernier ont parlé de la « méthode concrète d'enseignement par la conversation en langue étrangère, qui sollicite l'attention (?) des enfants en les faisant vivre dans une atmosphère colorée d'images et de sons à laquelle ils sont fort sensibles (?). Elle fait appel aux sens et à l'intuition, elle s'attache à créer une association directe et instinctive entre la chose et le mot qui la désigne et incite constamment les élèves, sous les formes les plus diverses, à une participation active ». Mais, outre tout ce qu'il y a d'ambigu dans ces déclarations, on nous dit que cette méthode « amène les élèves à opérer des raisonnements par analogie ou par induction... » et on nous donne ainsi bien de l'inquiétude.

Et surtout ces directives pédagogiques donnent d'insuffisantes réponses aux questions que se posent tant de professeurs de langues vivantes : « Quand ? et comment ? commencer. »

La réponse qui, tout naturellement, venait d'abord à l'esprit, est présentée par le *bilinguisme* (Association française, Ecole de l'avenue des Bourdonnais à Paris, Séminaire international sur le bilinguisme en éducation, organisé par l'Unesco en 1960, à Aberystwyth, dans le pays de Galles, faisant suite au congrès tenu à Ceylan en 1953). Certes, il s'est fait dans tous ces domaines un travail consciencieux, mais où nous regrettons que la pédagogie ait tenu trop peu compte de la psychologie, c'est-à-dire de la connaissance du *réel*. Or, le réel consiste en ce que, en fait, il y a dans le monde une quantité d'enfants bilingues : chez nous, les Alsaciens, les Bretons, les Languedociens, en Angleterre, les Ecossais, les Gallois, en Amérique, les Canadiens,

---

(1) Voir notre n° 81\*



en Afrique, les Marocains, Tunisiens, Congolais, Guinéens, etc., et des enfants trilingues, au Luxembourg (luxembourgeois, français, allemand), en Belgique (français, wallon, flamand), etc. Et, en dehors de ces cas significatifs, n'est-il pas évident que dans toute société civilisée, tout écolier, plus ou moins, est bilingue. Un petit gars français qui cause avec ses camarades, utilise un langage dont il ne se servira pas aussitôt qu'il aura franchi la porte de la classe : pour exprimer la même chose, il emploiera d'autres mots, et une autre syntaxe. Ceci, parce que, évidemment, son langage est *motivé* par la *situation* dans laquelle il se trouve. C'était le cas pour les enfants de fonctionnaires anglais dans l'Inde au siècle dernier : ils parlaient anglais avec leurs parents au salon, et tel dialecte hindou avec l'ayah quand ils allaient à la cuisine. C'est la *motivation* qui créait et développait le bilinguisme. D'où on devrait, semble-t-il, conclure que l'*apprentissage* bilingue est une prise de conscience d'une *situation* bilingue. L'exemple cité par G. Daggan (*Pédagogie*), et emprunté à un grammairien anglais (H. E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*) est significatif : « H. E. P., écrit-il, fit un jour l'expérience suivante : sa fille, alors âgée de 7 ans, parlait également le français et l'anglais. La conversation étant d'abord menée en anglais, il lui demande : « Show me the window », ce qu'elle fait. Puis tout en continuant en français, il lui dit tout à coup : « Montre-moi la fenêtre » ; même geste. Et là-dessus : « Quand tu parles anglais, comment dis-tu : fenêtre ? » — L'enfant est incapable de répondre ». Et H. E. Palmer remarque : « là où sont disponibles les éléments du langage, dans l'inconscient, la seule attache du mot est celle qui le lie (réflexe conditionné) à l'image mentale qui lui est associée ; et ce lien est *inconscient au moment où on s'exprime*. Chez le bilingue, c'est l'image mentale qui fait surgir de l'inconscient l'un ou l'autre mot selon la langue dans laquelle il s'exprime », et, ajouterons-nous, selon la situation dans laquelle il se trouve.

Il nous semble donc que le problème *pédagogique* bilingue ne pourra être vraiment résolu, et la réponse donnée aux questions que nous posons plus haut, que quand sera entreprise l'enquête psychologique et sociologique sur la situation linguistique des

enfants (alsaciens, canadiens, ou autres) effectivement bilingues.

Ce qui permettrait peut-être d'expliquer pourquoi tel adulte bilingue déclare qu'il l'est depuis sa première enfance, et que, pour cette raison, son bilinguisme a été très aisé, alors que des pédagogues seraient disposés à reculer jusqu'à 9, 10 ou même 11 ans, l'apprentissage bilinguiste. Mais cet apprentissage n'a-t-il pas des sens différents quand il s'agit d'âges différents ?

Bien des méthodes ont été proposées.

Le *laboratoire de langues* au Canada (M. Houben, *Pédagogie*, mars 1961), où « chaque élève occupe une cabine équipée d'écouteurs, d'un micro et d'un ruban magnétique. Le professeur fait passer une bobine ou un disque que l'élève entend de sa cabine, et il enregistre sur son ruban ce qui lui a été transmis par les écouteurs. Il peut ensuite écouter son propre enregistrement et le comparer avec celui du maître. » Dans certaines classes françaises (une expérience de ce genre a été faite à la Source) on s'est contenté d'user du magnétophone, permettant à l'élève de réentendre, et donc de pouvoir juger ce qu'il a dit.

R. Tittone (*Orientamenti pedagogice*, 1960) a étudié, en utilisant, et en commentant, des ouvrages italiens, français, anglais, américains, le fondement psychologique de l'apprentissage des langues étrangères, et insisté, à son tour, sur l'importance de la motivation. « La motivation, écrit-il, naît des intérêts, des affections, des besoins, des impulsions, des inclinations, des instincts, et ainsi de suite. Nous devons donc nous demander si les adolescents éprouvent un intérêt naturel pour l'étude des langues (y compris la leur). La psychologie génétique et la psychologie pédagogique répondent à cette question plutôt prudemment : en effet, alors qu'il n'est pas douteux que les petits enfants éprouvent une impulsion spontanée vers l'expression orale, les adolescents ont plutôt, à ce point de vue, une attitude opposée. »

R. Tittone a également présenté à ses lecteurs la méthode naturelle d'A. M. Jensen, que l'auteur utilise aussi pour l'apprentissage du latin, et où s'ajoute, dans les débuts, l'apport du dessin.

M. Taillon, professeur d'Université au Canada, a rendu compte (*Nouvelle Revue pédagogique*, mai 1960) de la 74<sup>e</sup> Convention annuelle de la Modern Language Association à Chicago, où ont surtout été étudiés les moyens d'apprentissage audiovisuels.

Enfin (last, non the least) R. Tittone (*Orientamenti pedagogici*, mai 1960) rappelle la méthode naturelle d'enseignement des langues, mortes et vivantes, que présenta en 1761 l'abbé Pluche dans son ouvrage : *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, et cite des extraits qui semblent d'hier, après deux siècles, et qui sont encore à méditer aujourd'hui : « Les études des Romains suivaient l'ordre de la nature, et les degrés de l'expérience universelle en fait de langues. Ils commençaient par bêgayer le grec avec ceux qui le parlaient bien ; ensuite ils le parlaient avec assurance ; enfin ils l'écrivaient avec grâce. Chez nous tout au rebours : dans l'enfance on compose le latin. Dans la jeunesse on le balbutie. Dans l'âge viril on y renonce. »

Mais ils ont des oreilles et ne veulent point entendre. Et jusques à quand encore devons-nous entendre parler de la grammaire et de la syntaxe, et de la valeur « culturelle » et « formative » de l'enseignement des langues d'autrefois et d'aujourd'hui.

Je ne puis, en terminant cette revue, que rappeler quelques-unes des indications que j'ai données à ce sujet dans ma *Pédagogie de l'apprentissage*. Il est nécessaire de motiver l'acquisition d'une langue étrangère. Motivation qui pourrait être aisément matérielle (qui l'est devenue dans une certaine mesure par la place faite à la conversation dans l'enseignement) : on entre dans la classe d'anglais, ou d'allemand, c'est comme si on arrivait en Angleterre ou en Allemagne, personne n'y sachant le français. Il faut se débrouiller — c'est-à-dire (ce qui est important) se tirer d'affaire, comprendre, et se faire comprendre *tant bien que mal*. Ce qui est à dire que le professeur d'anglais ou d'allemand créera cette situation motivante, et acceptera d'abord le mal en attendant le bien, ne sera pas d'abord trop exigeant, ce qui a pour effet de stopper et de décourager l'apprenti, mais acceptera *I do not can* au lieu de *I cannot*, ou *der kind au*

lieu de *das kind*, comme une mère intelligente laisse son bébé parler comme il peut sa langue maternelle, sachant bien que les choses s'arrangeront. Si les bébés étaient d'abord confiés à des professeurs de langues vivantes, ils ne parleraient jamais !

Ce qui est nécessaire, en effet, c'est ne pas laisser naître ni se développer cette paralysie verbale que tous les professeurs de langues vivantes constatent et déplorent chez leurs élèves. Mais le débutant ne peut arriver à parler correctement, comme on l'exige de lui, qu'à condition de s'exercer, et il ne peut pas s'exercer, puisque pour s'exercer, il faut d'abord qu'il parle mal, ce qui lui est interdit. Alors il ne parle pas du tout. Quand permettra-t-on aux élèves de baragouiner en anglais ou en allemand ? Comme ils ont baragouiné en français.

Roger COUSINET.

## SUJET DE RÉFLEXION

« Tout d'abord, il y a ces programmes ! La France permet à des professeurs d'histoire de ne pas croire en Dieu — elle ne leur permet pas de croire (sauf de manière toute platonique) qu'il est insensé, disons, d'enseigner l'histoire des grandes civilisations de l'antiquité à des enfants de 6<sup>e</sup>, si les programmes en ont décidé autrement. Elle admet qu'un professeur de physique soit communiste — elle n'admet pas qu'il juge préférable, pour la formation scientifique de ses élèves, de consacrer trois mois à étudier et à repenser un petit groupe de phénomènes à fond. Elle accueille volontiers des penseurs de renom universel dans ses lycées — mais elle leur interdit d'introduire ne serait-ce qu'une heure hebdomadaire d'une matière nouvelle, aussi essentielle que celle-ci puisse leur paraître. »

(A. Wittenberg, professeur canadien, L'Education Nationale, 1961, 18).

« La première partie (du programme de géographie de 6<sup>e</sup>) comporte deux parties. La première est consacrée à *la révision et à la fixation des notions élémentaires* (1) *de géographie générale*. Cette première partie du programme devra être terminée le 15 mars au plus tard » (Arrêté du 20 juillet 1960).

---

(1) Ex. « La terre dans l'espace..., le relief terrestre..., les eaux marines, etc. »

## VIE DU MOUVEMENT

M. N. Alpan qui avait déjà fait connaître notre mouvement aux lecteurs de son pays (Turquie), a parlé à nouveau, dans un des derniers numéros de la revue *Imbat*, de l'Ecole Nouvelle française dans les termes les plus chaleureux, et les plus aimables pour son directeur. Nous l'en remercions bien vivement.

\*  
\*\*

L'Ecole de « La Source » a fait le mois dernier son exposition annuelle de travaux d'élèves, consacrée particulièrement cette année aux travaux scientifiques et mathématiques. L'exposition a eu son succès habituel, avec la visite de nombreux parents et d'éducateurs, et a montré une fois de plus l'excellence des méthodes actives utilisées à La Source, et des efforts que ne cessent de faire la directrice Mlle Jasson, et ses collaboratrices, pour faire toujours mieux.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

A. BERGE, *Les maladies de la vertu*, Paris, B. Grasset, 1960.

En donnant ce titre à son ouvrage, et le sous-titre : « la morale pour ou contre l'homme », je ne dirais pas que le Dr Berge n'eût pas éprouvé un plaisir secret, et discret, à rappeler qu'il fut romancier et qu'il est psychiatre, et qu'il est donc bien qualifié pour parler de cette nature humaine qu'il a voulu jadis deviner, et que sa profession lui permet aujourd'hui de connaître chaque jour davantage dans ses replis et ses contradictions. Et il est bien vrai que, même sans recourir à la casuistique (encore que le Dr Berge à l'occasion n'en ait pas peur, et s'y trouve à l'aise), on découvre dans l'activité humaine, peu de domaines dans lesquels les témoins, et surtout l'acteur (ce qui est encore plus important), ne se laissent autant décevoir que dans celui de l'activité morale. Quand une vertu est-elle bien portante, solide et efficace ? Quand au contraire, malgré les apparences, est-elle, malade, dangereuse pour celui qui s'y fie en se croyant bien portant, faute de clairvoyance et de courage, dangereuse pour les témoins

qui s'y laissent séduire ?

Les mots d'abord sont dangereux, qui « donnent une illusion d'absolu. Celui qui dit : « Perfection, volonté, franchise, courage, énergie », ou au contraire « mensonge, paresse, etc. » croit avoir désigné de véritables entités, les unes admirables et les autres immondes. Le *bien* est d'un côté, le *mal* de l'autre, comme deux personnages opposés en tous points et inconciliables. Il est exact qu'on peut les considérer comme deux pôles ; mais personne n'habite le pôle ! (p. 205)... Une partie des maladies de la vertu réside en somme dans un verbalisme qui la défigure : si les principes échappent à l'usure du temps, les mots par contre vieillissent et se flétrissent. C'est pourquoi il vaudrait mieux s'employer à rajeunir le visage de la vertu que de réclamer sans cesse et sans espoir le culte de ses vieilles effigies (p. 207). »

Il est vrai que les mots sont coupables, si on peut dire — il a bien fallu, au cours des âges, nommer *provisoirement* des choses bien mal connues, mais qu'il fallait désigner pour en pouvoir parler, et puis ce provisoire est devenu définitif, et ce définitif est particulièrement

dangereux quand il s'agit de la morale.

Alors il faut faire l'effort nécessaire de courage et de clairvoyance auquel nous convie un maître si averti, et auquel il nous aide. S'examiner, prendre conscience de soi, ne pas se laisser prendre aux illusions. Il y a des vertus saines, des vrais vertus, et des vertus malades, les vertus fausses, qui ressemblent tellement aux premières qu'il est facile, et agréable, de les confondre. Il est si agréable d'être vertueux, de croire qu'on l'est. Confions-nous à ce guide avisé, précis et précis, qui nous dit presque à chaque page nos quatre vérités.

R. C.

x:

Chr. DEBUYST, G. LEJOUR,  
A. RACINE, *Petits voleurs de  
grands magasins*, Bruxelles  
Centre d'Etude de la délin-  
quance juvénile, 1960.

Voici un modèle d'enquête, un travail intelligent et consciencieux. Evidemment ce que tous les lecteurs d'un tel ouvrage demanderont aux auteurs, c'est qu'ils répondent aux deux questions qu'ils se posent (psychologues spécialistes, moralistes, simples particuliers) ; 1. Pourquoi des enfants ou des adolescents volent-ils dans les grands magasins ? 2. (ce qui permettrait de trouver) comment on peut prévenir ces vols ?

A de pareilles questions il ne pouvait guère être donné de réponses générales satisfaisantes. Ces considérations générales

d'ailleurs, les auteurs ne les ont nullement négligées. Considérations psychologiques d'abord, appuyées sur les analyses de Piaget : « Tout enfant, en réalité, est quelque peu voleur... les objets auxquels l'enfant est attentif sont ceux qui satisfont un besoin : ils sont là pour être pris, pour être captés, et c'est justement en fonction de cette qualité que l'enfant leur prête attention ? (p. 98). Considérations spéciales ensuite, ce que les auteurs appellent le « facteur criminogène » constitué par « l'ambiance des grands magasins », cet étalage d'objets désirables, présentés à qui les veut (sous-entendu à qui *peut* les vouloir, mais ceci est sous-entendu), et surtout appartenant à un propriétaire invisible, si bien que les prendre, ce n'est pas *prendre quelque chose à quelqu'un*.

Et ces considérations générales permettent une première réponse à la seconde question que se sont posé les auteurs : examen de mesures que pourraient prendre les grands magasins (et particulièrement les magasins à prix unique) pour diminuer la force de la tentation, et conférer à l'objet présenté, dans la mesure du possible, le même caractère *personnel* qu'il a dans de petits magasins de détail.

A cet examen sociologique, il fallait évidemment ajouter une enquête psychologique, puisqu'enfin s'il y a pas mal de voleurs parmi les enfants et les adolescents qui fréquentent les grands magasins, il y en a aus-



si des milliers qui ne voient pas. Cette enquête les auteurs l'on tentée en examinant minutieusement un petit nombre de jeunes délinquants sur lesquels ils ont recueilli le plus de renseignements possibles, et qu'ils ont eux-mêmes soumis à des tests (particulièrement au T.A.T.), et en essayant ainsi de trouver et de classer les causes multiples, et souvent difficiles à déceler de cette délinquance.

R. C.

×

H. HAROUX, *La formation des éducateurs et la psychologie scientifique*, Coll. Olympia, Paris, Ed. B. Nauwelaerts, 1967.

L'auteur nous rappelle d'abord « l'importance individuelle et sociale de l'éducation et, par conséquent, la gravité et l'urgence des questions relatives à la formation de ceux auxquels cette tâche difficile est confiée. » On ne le dira jamais assez, encore moins moi-même qui ai consacré tout un ouvrage à cet important problème. Il faut le répéter aux oreilles de ceux qui croient encore que l'éducateur éduque avec ses qualités, avec sa personnalité, et autres niaiseries. L'éducateur, aussi bien dans le domaine de l'éducation nouvelle où son rôle est autre, doit savoir bien ce qu'il fait, ce qu'il peut faire, ce qu'il doit faire. C'est pourquoi, après avoir exposé les articles essentiels de la psychologie scientifique dans ses rapports avec l'éducation (connaissance des aptitudes, maniement des

tests, méthodes d'évaluation, appréciation du travail et de la fatigue, psychologie du professeur). M. Haroux conclut si justement : « Ce qui est essentiel, c'est que nos éducateurs acquièrent progressivement une formation telle qu'elle leur permette d'envisager certains problèmes éducatifs sous l'angle scientifique et qu'elle leur fournisse l'instrument d'une solution progressive, tenant compte à la fois des conditions variables de situation et du développement des progrès scientifiques. Une telle formation constitue l'antidote le plus efficace à ce simplisme de l'éducation empirique, qui croit que l'essentiel de la tâche éducative peut être mis en formules et décomposé en une foule de procédés d'une application routinière entre lesquels il suffirait de choisir. » Et c'est pourquoi M. Haroux recommande cette « adaptation incessante de l'éducateur, » que nous avons si souvent réclamée, que nous essayons d'entretenir modestement par nos stages, mais qui devrait tant être généralisée.

R. C.

ix

P. ROSSELLO, *L'Éducation comparée au service de la planification*, Coll. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant, Neuchâtel, Delechaux et Niestlé, 1960.

M. Rossello, à la fois de par sa fonction (on sait qu'il est en titre le directeur adjoint, et en

fait le directeur du Bureau International d'Education), et parce qu'il nous a fait connaître l'ouvrage d'A. Julien, le pionnier de l'éducation comparée, était tout naturellement indiqué pour étudier ce problème pédagogique important, un peu spécial, mais nécessaire. Si nous n'avons qu'un regret, c'est qu'il l'ait fait un peu brièvement. Mais son bref ouvrage est riche de sens, et naturellement très bien informé, grâce au labeur de celui qui depuis près de 30 ans rédige l'Annuaire international de l'éducation, à l'aide des documents officiels qui

lui parviennent de pays de plus en plus nombreux. Et cette riche information lui permet à la fois de connaître et de nous faire connaître, les courants pédagogiques propres à différents pays leur diversité, et, ce qui est plus précieux, leur communauté, et par là la marche (même quelquefois le progrès) des idées sur l'éducation, leur convergence, les difficultés rencontrées ici, résolues là, et ainsi de nous faire entrevoir cette planification si souhaitable.

R. C.

# ABONNEMENTS 1960-1961

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.

Ecole Nouvelle Française, 32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-et-O.)

C. C. P. Paris 5255-74

<b>TARIF POUR LA FRANCE :</b> Abonnements.....	10 NF par an
— de soutien	13 NF —
<b>VENTE au N°</b> .....	2 NF —
<b>TARIF POUR L'ETRANGER</b> .....	12 NF —

<b>BELGIQUE :</b> Mlle Alice CLARET,	130 fr. belges
Churchill's House	
156, Avenue Winston-Churchill	
Uccle-Bruxelles	
C. C. P. Bruxelles 609-35	
Vente au n°	22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

# DÉJA PARUS

(Les N<sup>os</sup> 2 à 36 sont épuisés)

1. Les Principes de l'Éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
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'Éducation nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIERE).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
45. Notre Bilan.
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Éducation Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAHLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammaire (J. WITWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
54. L'Année Pédagogique (R. COUSINET).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).
57. Ce que les élèves pensent de leur maître (COTO-CONDE).
58. La socialisation des enfants à l'école maternelle (LÉANDRI).
59. L'utilisation du museum (LETOUZEY).
- 60.-61. L'enseignement des langues vivantes (THOMAS).
62. L'année Pédagogique.
63. La correction (COUSINET).
64. Une communauté normannoise (GUÉNIAT).
65. Réponse à quelques objections.
66. Les travaux manuels (HARVAUX et NIOX-CHATEAU).
- 67.-68. Les classes de neige (S. DE FROMENT et F. JASSON).
69. Le problème des avancés scolaires (G. PIRE).
70. Nos séances d'initiation.
71. L'année pédagogique.
72. La vocation pédagogique (COUSINET).
73. L'apprentissage historique.
74. Un centre d'intérêt (LETOUZEY).
- 75.-76. Ce que les garçons pensent des filles (P. CHAMBRE).
- 77.-78. La Notation scolaire (G. PIRE).
79. Pour un apprentissage agricole (A. DEFFAURE).

Prix 200 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

32. rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&O.)