

École nouvelle  
*française*

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE  
NOUVELLE  
*française*

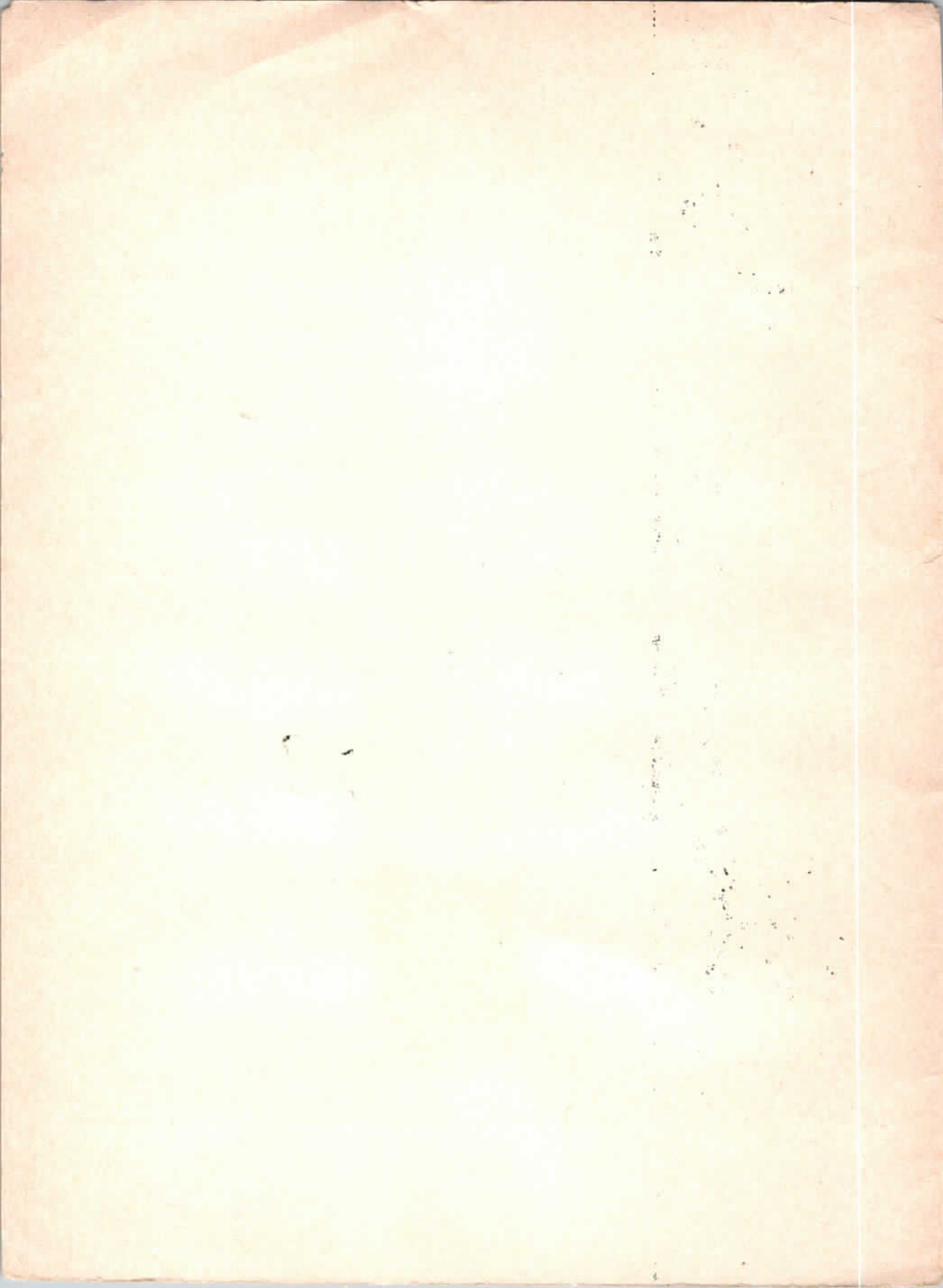
LE DES SCIENCES  
CATION - A 428  
SITE PARIS 8  
de la Liberté  
NT-DENIS CEDEX

98

L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

---

JUIN 1962



## AVANT-PROPOS

*Nous consacrons cette année notre dernier cahier à deux problèmes conjoints (qui se joignent plus au fond en apparence qu'en réalité) et que j'aurais volontiers réunis sous le titre commun de l'introduction du machinisme dans la pédagogie, s'il n'était pas quand même nécessaire d'y regarder d'un peu près, et de distinguer.*

*Apparemment, il n'y a là rien de neuf. Quand on nous parle de programmes (que le maître n'a qu'à suivre avec exactitude), de procédés didactiques (qu'il n'a qu'à employer à la lettre), ce sont là des mots qui sonnent à nos oreilles comme de vieilles connaissances. On retrouverait aisément d'anciens (pas si anciens) manuels de pédagogie prescrivant aux maîtres des règles de la présentation des parties successives du programme, de la correction, du jugement, auxquelles on l'assure que plus il se conformera, meilleurs seront les « résultats » de son activité magistrale. Si à des maîtres d'autrefois (il n'y en a plus, heureusement, de cette sorte) on avait présenté des machines à enseigner, peut-être, auraient-ils répondu qu'ils n'en avaient nul besoin, puisque c'est précisément ce qu'ils étaient eux-mêmes.*

*Mais soyons justes ! Il y a heureusement autre chose chez les pédagogues américains. Si l'absence du maître collaborateur présente, à notre avis, de bien graves inconvénients, l'absence du maître juge présente de sérieux avantages. Ceux-ci pourtant ne nous paraissent pas compenser ceux-là, et nous ne pourrions admettre un apprentissage mécanisé, les deux mots étant pour nous à ce point contradictoires que l'alliance nous en paraît impossible. Nous ne pouvons accepter de déshumaniser l'apprentissage qui*

*est tout autre chose qu'un conditionnement comme celui d'un rat dans un laboratoire. Nous nous en expliquons plus longuement dans les pages qui suivent.*

*Quant au cinéma, qui est bien aussi une machine, il accepte plus modestement d'être mis au service de l'humain qui l'utilise à son gré, et en restant encore le maître (malgré quelques inquiétantes tentatives d'envahissement) d'une machine qui est à son service. Mais prenons garde : on fait difficilement à la machine sa part, elle est par essence dominatrice, et nous ne comptons plus les cas où doit lui obéir le maître qui l'a créée.*

R. C.

# L'ENSEIGNEMENT AUTOMATIQUE

Il faut bien que nous ne tardions pas davantage à faire connaître à nos lecteurs cette nouvelle méthode pédagogique (si on peut l'appeler ainsi) qui présente des aspects évidemment dignes d'intérêt, mais assez singuliers et quelque peu inquiétants, et qui a été examinée cette année même dans une réunion de l'Unesco. Un certain nombre de livres ou d'articles de revue y ont été consacrés, l'ouvrage essentiel étant celui du prof. de l'Université de Pensylvanie, E. Galanter, composé avec l'aide d'une équipe de collaborateurs parmi lesquels figurent, avec d'autres, des psychopédagogues bien connus comme Pressey, Skinner, Crowder, Holland, Zeaman. (1)

Écoutons d'abord l'auteur défendre sa position : « Une machine humaine, écrit-il, paraît à beaucoup de profanes une contradiction ridicule, ou la dernière corruption de l'esprit scientifique... La forme générale que prennent ces arguments est que les machines ne sont *que des aides* à l'enseignement. Elles sont les outils perfectionnés de la technologie psychologique... Notre thèse est exactement l'opposé. Ces machines, quand elles fonctionnent, sont une théorie de l'enseignement. Toute recherche pour améliorer et développer la théorie doit tenir compte de la structure de la machine. L'étude de l'efficacité de la machine à enseigner n'est pas, pour nous, un exercice de psychologie appliquée. Elle est bien

---

(1) E. Galanter, **Automatic Teaching**, état de la question, définition et description de tous les principaux aspects de l'enseignement par la machine (**machine teaching**) et son rôle futur dans l'éducation américaine, New-York, J. Wiley éd.

plutôt une technique expérimentale ayant pour objet d'explorer les problèmes psychologiques fondamentaux des processus mentaux les plus importants. Dire qu'une machine est une théorie, c'est aller à l'encontre de l'opinion scientifique commune. (A quoi nous répondrons) que l'état initial de la machine peut être décrit en un langage fini. Le mécanisme qui transforme la machine d'un stade à l'autre peut s'exprimer en une suite d'opérations sur les mots qui servent à décrire le stade premier; si bien que les stades successifs de la machine peuvent être tirés du stade initial par les lois de la transformation. Ce qui caractérise bien une théorie ».

Je me permets d'abord de dire à M. Galanter que cette série d'affirmations ne me paraît pas très claire. A quelle théorie, psychologique ou philosophique, correspond le fonctionnement graduel d'une machine ? En outre, en lisant les contributions de tous les collaborateurs de M. Galanter, nous constatons qu'il est beaucoup plus question de l'apprentissage (*learning*) que de l'enseignement (*teaching*). On nous dit bien, çà et là, sans d'ailleurs y insister, que l'utilisation de la machine à enseigner facilite la tâche du maître (comme il a été souligné dans différents articles de revue), mais on veut surtout faire voir, et prouver, que l'enseignement automatique permet à l'élève un *apprentissage automatique*. Et ici les représentants de l'éducation nouvelle ont le droit de dresser une oreille inquiète, et de demander : a) qu'est-ce qu'un apprentissage automatique ? et b) apprentissage de quoi ?

Sans doute on nous assure que cet apprentissage automatique (dont on nous affirme, sans plus de précision, ni de preuves) la valeur, sera d'autant meilleur que l'enseignement automatique sera plus perfectionné. Et M. Galanter énumère « les diverses opérations que doit exécuter le maître parfait (the optimum teacher). » Et la première de ces opérations est la suivante : « Le problème de l'établissement des programmes — et l'ordre correct de la présentation des matières. »

Mais qu'est-ce qu'un « programming problem » ? et comment pourrait-on répondre réellement à une question qui depuis plus d'un siècle empêche tout progrès pédagogique ? et

qu'est-ce que l'ordre *correct* de la présentation des matières ?

A la première question les collaborateurs de l'ouvrage pourraient répondre, semble-t-il, aisément. La plupart de leurs collaborations reproduisent en effet des communications présentées à l'Université de Pennsylvanie lors d'un congrès organisé par le service des recherches scientifiques de l'Aviation militaire. Et alors nous comprenons bien qu'il s'agissait d'abord d'une formation *technique*, et que le *programme* était constitué par les connaissances techniques que devaient posséder tous ceux qui à des titres divers (ingénieurs, ouvriers, pilotes) travaillaient dans ce domaine. Et il peut y avoir là en effet une nécessité de faire acquérir un savoir automatiquement assuré qui garantisse une activité automatiquement sûre. C'est ce qui s'est passé pour l'enseignement dit audio-visuel dont s'est d'abord servi en Angleterre la Royal Air Force pour la formation accélérée des pilotes. (1)

Alors, quand il s'agit d'un apprentissage technique, la « machine à enseigner » peut présenter des avantages. On le voit bien, par exemple, par la photographie de la page 163, procédé de film démonstratif automatisé « pour l'enseignement de tâches techniques complexes ». Et on voit bien ici comment la machine est un guide impérieux, propre à créer chez l'*apprenant* des automatismes assurés, diminuant ainsi considérablement la charge du maître enseignant (mais tout en supprimant, d'une façon quand même un peu inquiétante, le contact humain entre le maître et les élèves, et encore plus entre le maître et l'élève) (2) et permettant une sorte de *pluri-enseignement* plus commode.

---

(1) Voir W. Exton, Audio-visual Aid to Instruction, Londres, McGraw-Hill, 1947.

(2) Avec cet avantage toutefois pour la machine à enseigner, c'est qu'elle ne juge pas : l'apprenti constate de lui-même que le mouvement qu'il effectue ne se produit pas (ou produit) le même résultat que le mouvement effectué par la machine, et il recommence et corrige son mouvement de lui-même, par une observation plus attentive sans avoir besoin d'un jugement et surtout d'une note (voir notre Cahier sur la Correction) qui peuvent le troubler (ou le laisser indifférent) sans qu'il sache au juste en quoi a consisté son erreur, la correction intervenant toujours après l'action, et non pendant l'action.

Mais quand, dépassant la technique, l'enseignement automatique déborde sur les mathématiques ou le langage, je deviens plus inquiet. On nous présente d'abord un appareil très simple. « La méthode appelée *programme intrinsèque* est tout à fait simple. » On remet à chaque élève un livre. Sur la page 1 du livre il peut lire par exemple ceci :

« Dans la multiplication  $3 \times 4 = 12$ , le nombre 12 s'appelle le *produit*, et les nombres 3 et 4 s'appellent

*les quotients* (p. 15)

*les facteurs* (p. 29)

*les puissances* (p. 43)

L'élève choisit la réponse qu'il croit juste, et se reporte à la page indiquée. S'il a choisi la réponse correcte, la page indiquée lui présentera la question suivante. S'il s'est trompé, la page indiquée lui expliquera pourquoi sa réponse était inexacte, et le renverra à la page originale pour qu'il recommence. »

Mais je dirai à M. Crowder que je ne trouve pas sa méthode simple du tout. Et, puisqu'il s'agit de mots désignant en quelque sorte (et en partie par convention) des essences mathématiques, pourquoi ne pas enseigner immédiatement l'emploi exact de ces mots ? Et si l'élève, par hasard, désigne la tenue exact, que lui apprendront la page 15 ou la page 43 ? Et on nous dit ailleurs que l'élève a tendance à « tricher », c'est-à-dire à se reporter par exemple d'abord à la pag 43, au lieu d'être informé après coup qu'il aurait dû répondre, non puissances, mais facteurs, et de devoir ensuite « retourner à la page 1 et choisir (mais à ce moment il n'a plus de choix à faire) la reponse exacte » ? Pourquoi ne pas lui donner, en la lui expliquant, d'abord la réponse exacte. plutôt que de le laisser, ce qui doit certainement être le cas pour beaucoup d'élèves, à d'inutiles tâtonnements. J'aime mieux la machine de D. Porter comportant deux volets, l'élève inscrivant sa réponse sur le volet inférieur, puis faisant manœuvrer un levier qui fait apparaître la réponse correcte sur le volet supérieur et lui permet ainsi de juger lui-même si sa réponse était juste ou fausse (à supposer que là encore il ne triche pas et, une fois la question posée, ne manœuvre pas le volet supérieur — et il aurait bien raison).



Et je suis encore plus inquiet quand de l'arithmétique on passe à la grammaire, ou à l'orthographe avec des exercices qui ont beau être exécutés à l'aide d'une machine qui fait apparaître tantôt le mot « faux » ou le mot « juste », ressemblent trop néanmoins à nos exercices de grammaire les plus périmés, ou même aux antiques exercices de cacologie ou de cacographie.

★ ★

C'est que toute cette « pédagogie de l'apprentissage » est fondée sur une conception psychologique qui, de Thorndike à Guthrie et à Skinner, tient tant de place dans la psycho-pédagogie américaine, et qui est qu'au fond toute activité humaine, est fondée sur le rapport S - R (Stimulus - Réponse), et donc que plus sera précis (évidemment après études et expériences, je ne le conteste pas) le stimulus, au point presque de rendre impossible la réponse inexacte, plus la réponse sera exacte. Et ce rapport S - R (Stimulus précis - Réponse exacte) sera d'autant plus assuré que l'élève aura été mieux et plus solidement *conditionné*, comme dit Pavlov, par l'apparition de réussites après toutes sortes d'essais infructueux. Et on reconnaît là l'origine de cette psychologie fondée surtout sur des expériences faites en laboratoire avec les animaux, et aboutissant, ou voulant aboutir, à placer l'élève dans une situation apprenante aussi simplifiée que celle du rat dans une boîte expérimentale, écartant ainsi la présence troublante (je veux dire susceptible de troubler le comportement de l'élève) du maître, et laissant l'élève en présence d'une série de problèmes de plus en plus simplifiés dans leur nature, et de mieux en mieux structurés dans leur progression.

Mais ici je ne vois pas ce que la machine, *l'instruction programmatisée* apporte de plus que l'enseignement individualisé. « Ainsi, écrit R. Titone, chaque élève peut étudier presque seul selon son rythme propre d'acquisition. Nous voici bien loin du premier essai de partage de la matière en unités, essayée par le plan Dalton. » (1) Mais je trouve au contraire que nous en som-

---

(1) R. Titone, Verso l'automazione dell'insegnamento in **Orientamenti pedagogici**.

mes très près, si près que je ne vois guère de différence essentielle entre certains exercices que nous proposent Galanter et ses collaborateurs, et l'enseignement individualisé tel que l'ont mis au point Kilpatrick, Miss Parkhurst elle-même, puis Washburne, Bouchet, Dottrens. Sauf que les pédagogues américains, encore une fois conditionnés, eux aussi, par leurs expériences initiales sur des animaux « labyrinthanant » au laboratoire, attachent à l'erreur et à l'auto-correction de l'erreur par simple constatation que l'erreur est inopérante une valeur psychologique et pédagogique qui me paraît s'accorder mal avec le perfectionnement de l'automatisation.

D'autant plus qu'il manque encore, à notre sens, dans tout ce machinisme pédagogique plus compliqué d'ailleurs en apparence qu'en réalité, ce qui nous paraît la condition essentielle de tout apprentissage, à savoir la connaissance du but créant cette *motivation* à laquelle les partisans de l'automatisme pédagogique attachent tant d'importance, motivation correspondant plus ou moins aux intérêts profonds de l'individu et déterminant chez lui, ce qui nous paraît si important, la recherche expérimentée des moyens de parvenir à ce but. Je dis : recherche expérimentée, parce que l'expérience mérite vraiment ce nom, et se distingue de tâtonnement, quand l'expérimentation découvre qu'il a travaillé utilement, non parce que la machine fait apparaître le mot : *juste* au lieu du mot : *faux*, mais parce qu'il aperçoit que son activité l'a amené plus près du but, parce qu'il constate qu'il a fait des mouvements (corporels ou spirituels) utiles, c'est-à-dire plus propres à réaliser un objet seulement pensé.

Et c'est ainsi que peut se constituer cet art d'apprendre, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à travailler, ce qui représente pour nous la vraie fin de tout apprentissage, et non pas, disons volontiers, et non pas seulement l'acquisition automatisée et sûre et, peut-être, durable (avec des révisions) de connaissances programmatisées. Qu'il y ait des domaines où cet apprentissage automatique ait sa place et même sa valeur, je ne le conteste point, mais encore une fois il me semble qu'il s'agit là d'une acquisition ingénieuse, utile, mais non d'un véritable apprentissage, à moins qu'on ne veuille réduire l'apprentissage à une acquisi-

tion, et qu'on ne prétende que tout apprentissage comportant une part plus ou moins grande d'acquisitions, l'automatisation de l'acquisition ne manquera pas de faciliter l'apprentissage. (1) C'est à voir, et la question mériterait une autre analyse.

On voit par celle-ci, quels problèmes soulève l'ouvrage d'E. Galanter, et qu'il mérite une lecture attentive, ne serait-ce que parce que les auteurs sont si bien informés, et nous présentent des aspects bien variés de l'enseignement automatique. Aux différents chapitres est jointe une bonne bibliographie. J'ai regretté de n'y pas voir l'ouvrage de L. P. Thorpe et A. M. Schuller, *Contemporary Theories of Learning* (qui a d'ailleurs été traduit en français), et qui fait une place importante à la théorie du conditionnement de Skinner.

Et puisque quelques-uns des auteurs ont rappelé, et parfois avec insistance, le vieux problème psycho-pédagogique du *transfert*, le transfert d'une activité à une autre pouvant, s'il était prouvé par l'expérience, tenir une place de choix dans l'enseignement automatisé, j'aurais aimé ne pas voir ignorés les noms d'E. Buseman, et de H. Wallon.

---

(1) Autrement dit, peut-il y avoir accord entre l'apprentissage tel que le conçoit l'éducation nouvelle, et l'apprentissage automatique, l'un préparant, soutenant, complétant l'autre, ou sont-ils antithétiques ?

## LE CINÉMA

L'ouvrage (1) est déjà classique. Très légitimement. On ne voit pas qui pourrait connaître son sujet, et son objet, mieux que l'auteur. Il a tout vu, comme d'autres ont tout lu, et il parle de R. Clair (il est vrai que maintenant !...) et d'Eisenstein comme ses anciens collègues parlent de La Bruyère ou de Rousseau. Il est non moins bien instruit de son sujet, il a étudié à fond « le langage cinématographique », il parle en excellent praticien du montage, de la variation des plans, du traveling, de toute cette « syntaxe » spéciale qui est au cinéma ce que sont les mots et les phrases à l'œuvre littéraire, et dont tant d'auteurs de films se servent aussi mal que tant de romanciers contemporains se servent mal des mots et des phrases. Mais il aime le cinéma, le 7<sup>e</sup> art, il juge qu'un film bien réussi vaut un long poème, et il a dû applaudir à l'élection de R. Clair à l'Académie Française. Et il nous présente des analyses de certains films, comme on peut trouver dans tel manuel des analyses d'œuvres littéraires. Par la sûreté et l'abondance de son information, il nous offre un véritable tableau de ce qu'on pourrait appeler la littérature cinématographique.

Mais l'ouvrage de M. Agel, outre cette valeur, en a une autre, qui nous touche ici davantage, une valeur pédagogique. M. Agel, qui fut professeur de lycée, a été un des premiers à voir le problème et à en chercher la solution — en procédant à des expériences.

Le problème scolaire paraît d'abord très simple, (2) et être

---

(1) H. AGEL, *Le Cinéma*, Coll. Synthèses contemporaines, 4<sup>e</sup> éd. revue, Casterman, 1960.

(2) Je laisse pour le moment de côté la question de ce qu'on appelle « l'enseignement audio-visuel », qui est tout autre chose.

constitué par ce que l'auteur appelle justement *l'initiation cinématographique*. Il s'agit d'initier les élèves au cinéma, c'est-à-dire de leur enseigner à regarder un film, et à comprendre ce que signifie ce film — comme il pourrait s'agir de les initier à la lecture, c'est-à-dire de leur enseigner à regarder un livre, et de comprendre ce que ce livre signifie. La difficulté vient d'abord de ce que, quand les enfants entrent à l'école à 6 ans, ils n'ont jamais lu de livre (et pour cause) — mais beaucoup d'entre eux, hélas ! ont déjà vu de nombreux films (au moins dans les grandes villes). Ils ne peuvent comprendre ce qu'il y a dans un livre, puisqu'ils ne savent pas lire, ils peuvent ou croient comprendre, et comprennent en gros, ce qu'il y a dans un film, parce qu'ils savent regarder un film. Et ils continuent, en dehors de l'école à 6 ans, à 8, à 12, à 15, à 18 ans, à regarder un nombre considérable de films qui présentent toutes sortes d'inconvénients, de dangers d'ordre intellectuel et moral, et qui exercent sur eux, sur quelques-uns d'entre eux, sur beaucoup (?) d'entre eux, une action néfaste. Et même quand cette action n'est pas néfaste, elle est, à la longue, et nous le savons tous, engourdissante : le cinéma étant devenu pour beaucoup d'enfants et d'adolescents une habitude paresseuse, l'habitude de regarder *passivement* du *mobile* sans la possibilité *active* (ce qui est le cas pour la lecture) de s'attarder ici, de passer rapidement là, de revenir en arrière. Et cette mobilité des images (avec les procédés et trucs de l'art) étant ce qu'il y a au fond de commun à tous les films, les jeunes qui vont fréquemment au cinéma, en arrivent à ne plus distinguer un bon film (car il y a de bons films, et M. A. le sait et dit clairement pourquoi) d'un mauvais. Beaucoup de jeunes vont au cinéma voir n'importe quoi, comme leurs pères vont au cabaret boire n'importe quoi.

Car malheureusement, le *fait est là* : les enfants et les adolescents vont au cinéma. Et on ne les empêchera pas d'y aller même avec des « mesures de précaution » aussi absurdes que celle qui consiste à dire à un jeune qu'il devra attendre d'avoir 16 ans pour assister à un film, qui pourra n'être précisément dangereux qu'à partir de cet âge. Alors il ne reste plus qu'à envisager les exercices d'initiation au cinéma.

M. Agel pose nettement le problème, dont la solution a été

cherchée par lui (et d'autres) dans la constitution de clubs de jeunes, de « cercles d'études cinématographiques ». « C'est, écrit-il, pour lutter contre l'attitude présente de passivité et de docilité, dénuée de sens critique vis à vis de n'importe quel film, qu'on est en droit d'envisager une initiation au cinéma. Il s'agit de substituer progressivement une attitude active à cet état de torpeur que peut engendrer le déroulement d'un film. C'est là, croyons-nous, une position plus efficace que celle d'une interdiction rigoureuse et prolongée de fréquenter les salles obscures. Car un jour ou l'autre, adolescent ou adulte, l'être humain ira au cinéma et subira l'envoûtement du film avec une intensité d'autant plus grande qu'il n'est ni habitué à la magie cinématographique, ni prêt à la goûter sur le plan esthétique... Il faut donc ne pas attendre trop tard pour que les spectateurs s'essaient à juger un film ; il faut mettre à profit la malléabilité de jeunes esprits, capables d'adapter leur attention à une matière nouvelle et de se soumettre aux directives d'un aîné ; attirer le plus tôt possible l'attention des jeunes sur l'existence esthétique et spirituelle du cinéma ; obtenir d'eux, dès ce moment, une rigueur et une exigence qui, dans l'avenir, leur permettront de boycotter, ne fût-ce que par l'abstention, le mauvais cinéma, et de favoriser — si un jour ils en ont le pouvoir — le développement du septième art. Ce changement de l'attitude mentale des jeunes ne pourra s'opérer que dans la mesure où ils auront pris devant le film la même position affective et intellectuelle que devant un texte classique pour l'appréciation duquel est nécessaire une connaissance de la syntaxe et de la rhétorique. »

Avec cette différence, toutefois, qu'il est important de noter que, dans l'explication de textes traditionnelle l'écolier ne peut avoir aucune position affective et intellectuelle devant un texte qu'il ne connaît pas, et qu'on ne lui présente d'ailleurs que des textes pour lesquels l'admiration (au moins apparente) lui est obligatoire. (1) Alors que dans les clubs de jeunes on convie les

---

(1) Alors qu'une bonne explication de textes ne peut avoir de sens et de valeur que si elle est entretien du professeur et des élèves au sujet d'une œuvre que ces derniers ont lue au préalable, sur laquelle ils sont autorisés à poser leurs questions (et non à répondre aux questions du maître), et à présenter librement leur appréciation.

assistants à l'examen critique de films qu'ils connaissent, et à un examen qui peut comporter aussi bien qu'une acceptation raisonnée un refus également raisonné.

Donc dans les ciné-clubs on montre aux jeunes des films, on les « démonte » avec eux, on en cherche avec eux (quant à la forme, c'est-à-dire à l'emploi des procédés cinématographiques, et au fond) la valeur, on les habitue donc ainsi à avoir devant le film une attitude active, à la fois et évidemment d'abord une attitude intellectuelle, mais aussi, comme le montre M. Agel, une attitude morale.

Parmi les *exercices* que propose l'auteur, le plus ingénieux est celui que nous pourrions appeler la traduction cinématographique d'une œuvre littéraire (parallèlement à l'exercice qui consiste à juger les « arrangements », ou bien plutôt les dérangements de tant d'œuvres littéraires « portées », comme on dit, à l'écran, et qui perdent en route la moitié de leur poids, et de leur valeur). Et M. Agel nous donne de ce travail de brillants exemples, avec les essais faits dans des expériences conduites par lui, en particulier la bien jolie traduction cinématographique d'un sonnet de Ronsard, un excellent « découpage technique », comme il dit.

Mais, et c'est ici une réserve que je me permets de faire, quand il s'agit d'œuvres dramatiques : « Plus efficace peut-être, écrit l'auteur, est la structuration cinématographique d'une scène du théâtre classique. Nous y voyons un double avantage : déguster à tout jamais les jeunes du médiocre théâtre filmé ; les amener à sentir le rythme intime des grands moments tragiques de Corneille ou de Racine... Trop souvent les élèves ne voient pas la courbe dramatique d'une scène ni la position respective des protagonistes au cours de leur entretien. S'ils se les imaginaient avec netteté, s'ils pouvaient dessiner, et en quelque sorte orchestrer dans l'espace leur attitude, le dialogue porterait davantage. N'est-il pas licite dès lors, puisqu'on peut s'attendre à ce qu'un jour prochain quelque cinéaste humaniste l'entreprenne sur la pellicule, de structurer cinématographiquement une scène de tragédie ? » (Comme l'entreprend l'auteur avec *Andromaque*, IV, 5). J' y consens volontiers, mais alors je ne vois pas quel avantage

aurait ce travail, quand même passablement artificiel, (voyons comment *pourrait être* cinématographié cette scène d'Andromaque) sur une représentation dramatique organisée par les jeunes eux-mêmes. N'est-il pas plus simple de proposer aux écoliers de jouer et mettre en scène une œuvre dramatique classique que de les inviter à chercher comment elle *pourrait être* portée à l'écran ?

M. Agel me répondrait sans doute qu'il s'occupe, lui, de résoudre un problème nettement délimité, aussi moral qu'intellectuel, de telle façon que les jeunes n'aillent voir « que des œuvres de qualité et dédaignent les pornographies et les grossièretés, et apportent à la vue des films audacieux et réalistes une certaine qualité d'attention qui neutralisera dans des proportions appréciables la nocivité éventuelle de ces films. » Je veux bien, je suis persuadé que les expériences de M. Agel, et le travail qu'il a déjà fait ou fait faire dans les ciné-clubs ont déjà procuré des résultats de ce genre, mais je continue à être non moins persuadé que seules la pratique de la caméra et les prises de vue par les élèves eux-mêmes permettront une éducation cinématographique complète.

Ces réserves n'enlevant d'ailleurs rien à la valeur de l'ouvrage de M. Agel, d'un très grand prix. (1)

R. C.

---

(1) Et n'oublions pas de signaler le choix méthodique de photographies, et une précieuse chronologie du film (une véritable histoire de la littérature cinématographique) de 1895 à 1959.



## VIE DU MOUVEMENT

Notre année se termine, avec un peu de retard dont nous nous excusons auprès de nos abonnés. Qui va lentement va sûrement, dit le proverbe italien, qui va sûrement va longtemps.

Pouvons-nous tirer de notre lenteur de cette année l'assurance d'un brevet de longue vie ? Pourquoi pas ! Nous faisons confiance à nos abonnés pour qu'ils continuent eux-mêmes à nous faire confiance, à nous aider. Nous avons grand besoin d'aide, et, pour cette raison au moins, nous tenons à remercier aujourd'hui du fond du cœur ceux qui nous ont généreusement aidés à tenir nos engagements présents, et nous permettent des vues d'avenir.

## INFORMATIONS

Quand ce Cahier paraîtra, combien de milliers d'enfants seront en route pour les colonies qui deviennent maintenant mieux qu'une institution nationale, une organisation éducative, et même mieux encore : un milieu vital pour l'enfance et l'adolescence, milieu dans lesquels n'entrent plus qu'avec toutes les précautions désirables ceux qui sont prudemment autorisés à y entrer. Pour les y préparer, les C.E.M.E.A., l'U.F.C.V. organisent des stages indispensables à la formation des moniteurs, des instructeurs, auxquels cette formation est de plus en plus nécessaire, depuis que, comme les C.E.M.E.A. y insistent depuis quelque temps, le camp « d'adolescents » offre ses difficultés nouvelles. La colonie de vacances a bien changé depuis ses débuts que nous rappelait récemment M. Rey-Herme,

et que vient d'évoquer avec force M. Raillon, dans un récent article du bulletin de l'U.S.C.V. sur ce qu'il appelle pittoresquement le « ressourcement » de la colonie.

Le problème de l'adolescence que nous avons à propos évoqué à propos du livre récent du Dr Le Guillant, a fait l'objet du 13<sup>e</sup> congrès de l'U.N.A.R. tenu à Rouen en octobre dernier et consacré à la *protection de l'adolescence en situation ou en danger d'inadaptation* : Le compte-rendu en a paru dans la revue *Sauvegarde*. Signalons aussi l'utile travail fait par les rédacteurs des *Cahiers de l'Enfance inadaptée* (avec les articles pittoresques, mais solides de M. A. Cabus sur ce qu'il appelle *la méthode globale et ses 7 légendes* — mais il faut bien bâtir des légendes quand on ne veut pas regarder la réalité).

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

A. DUBOUQUET, Histoire de M. Fève le jardinier.

A. DUBOUQUET et L. FELIX, Les 100 problèmes du Petit Poucet.

Dans le jardin de M. Fève, Paris, Lib. Alb. Blanchard, 1962.

Nous pourrions, semble-t-il d'abord, nous contenter de signaler à nos lecteurs la réapparition de ces ouvrages familiers (dans tous les sens du mot) que certainement beaucoup d'entre eux connaissent, ont appréciés, ce qui est bien, ont utilisés, ce qui est mieux encore. Mais il s'agit de quelque chose de mieux qu'une réapparition, il s'agit d'une présentation nou-

velle de 3 ouvrages portant sur des initiations à l'apprentissage mathématique (à ce dernier étant préparés, nous le pensons bien, nos abonnés par l'excellent Cahier de l'Ecole Nouvelle Française que les auteurs leur avaient donné sur ce sujet il y a un an).

En ce qui concerne donc l'apprentissage arithmétique qui, pour cette raison d'abord, nous touche particulièrement, et aussi parce qu'il tient une première place dans les travaux de l'*automatic teaching* américain, parce qu'il a fait l'objet du congrès international tenu à Paris au mois d'avril, et parce qu'il tient une des places d'honneur dans les préoccupations et

les travaux de la pédagogie contemporaine, nous ne croyons pas pouvoir mieux faire que de citer les lignes par lesquelles A. Dubouquet présente les 100 *Problèmes*, et dont nous dirons que chaque mot est à méditer : « Chacun de ces problèmes est annoncé par un titre, comme une petite histoire, pour que l'enfant sache immédiatement par quoi il s'agit, et d'une illustration qui est un commentaire explicatif de la donnée. Le titre et le dessin sont destinés à faciliter la tâche de notre jeune lecteur inexpérimenté. En effet le dessin traduit exactement la *situation de départ* expliquée par la donnée. L'enfant se trouve devant des situations qui lui sont familières. Il va donc pouvoir vivre intérieurement ces problèmes, ou, si l'on préfère, « jouer » mentalement chacune de ces histoires. Celui qui cueille des fleurs, qui ramasse des cailloux, qui perd des boutons ou qui mange des tartes, mais... c'est lui ! Dès le début de cet apprentissage nous demandons à l'enfant de raisonner avec son bon sens « de tous les jours ». Or, dans la vie des « moins de sept ans » il se présente plus souvent des petits nombres que des grands. C'est pourquoi nous proposons aux enfants cent tout petits problèmes dont aucun résultat ne dépasse 10 pour les 25 premiers, dont aucun ne dépasse 24 pour les 75 autres. Cent problèmes qu'ils auront à *chercher et à résoudre tout seuls*, après les avoir *lus tout seuls*. Ils résoudront ces problèmes en faisant jusqu'à trois ou quatre

opérations différentes, plus ou moins instinctivement. » Nous n'hésitons pas à dire que chaque phrase de cette présentation (complétée d'ailleurs par le commentaire plus technique et plus savant, à la fois psychologique et scientifique de Mlle Félix) est à méditer, et à « appliquer ». Voilà bien ce que nous souhaitons dans ce que nous pourrions appeler la première communication de l'enfant avec l'arithmétique, « l'arithméticisation » de ses premières expériences et scientifique « arithméticisées ». Comme le montre A. Dubouquet dans ses deux autres ouvrages, l'activité du petit enfant se joue d'abord dans un monde non construit, c'est à nous de lui faire voir, par l'expérience, et par des « jeux » (dans le sens plein de ce mot, c'est-à-dire par des actes constructifs, et agréables) que ce monde est « grammatisé » et « arithméticité ». Les nombres et les opérations lui sont donnés pour lui permettre d'organiser une activité antérieure pré-numérique, comme lui sont donnés les noms, les adjectifs, les verbes, pour organiser une activité antérieure pré-grammaticale. L'enfant n'apprend pas la grammaire et l'arithmétique, il utilise l'arithmétique et la grammaire comme systématisation d'activités premières. Ce qui est exactement dans la ligne de l'éducation nouvelle. Voilà de précieux instruments de travail pour les éducateurs.

R. C.

F. JODE, La leçon de chant (*Die Singstunden, Lieder für alle*, möseler Verlag, Wolfenbüttel, 1959.

Un recueil de chants pour les écoliers, classés par sujets, d'ailleurs pas exclusivement de chants populaires, discrètement harmonisés. A côté de chants populaires venant de différentes régions de l'Allemagne, on trouve un canon de Mozart, des mélodies d'H. Schütz, de M. Praetorius, de Mendelssohn, de Haydn, et de Beethoven lui-même (peut-être un peu imprudemment) de Bach, et on trouve aussi un grand nombre de chants composés par des compositeurs contemporains, parmi lesquels l'auteur lui-même tient une place des plus honorables. Une des sections a pour titre : *D'un pays à l'autre* : la France y est représentée par un de nos chants populaires, ainsi que l'Ecosse (le fameux *Shoud auld-acquaintance be forgot*), la Suède, le Danemark, et la Corée par un chant populaire construit sur la gamme chinoise et que je qualifierais volontiers le plus beau du monde.

R. C.

\*  
\*  
\*

J. BUREAU, 65 vocations de musiciens, Paris, Ed. Gründ, 1961.

Ne quittons pas encore la musique. Voici cette fois un livre d'initiation qui transporte les néophytes (mais les initiés y trouveront largement aussi leur

compte) de la musique primitive, celle des Grecs, à la nôtre, en passant naturellement par notre moyen âge, en conduisant les lecteurs de Josquin des Prés à Schönberg, à Berg et à Webern, et même à la musique concrète. Pour chaque compositeur, l'ouvrage comporte une notice (biographique et bibliographique), et, je ne dirais pas un commentaire, mais un texte de réflexion emprunté à quelques-uns de nos meilleurs musicologues tels que Rolland (à tout seigneur !), et Raugel, Coeuroy, Prunières et d'autres. L'ouvrage constitue un excellent guide, très vivant, très solide, très bien informé, d'introduction à la musique. Et il ne peut que séduire d'abord, avant d'instruire, ceux qui l'ouvriront par une remarquable présentation avec de ravissantes images en couleurs, reproductions fidèles de documents anciens. C'est un ouvrage qui plaira à qui l'offrira, et non moins (outre l'utilité qu'il en tirera) à celui qui le recevra.

\*  
\*  
\*

D. FABBRI, Chefs-d'œuvre dans les siècles *Capolavori nei secoli*, Enciclopedia di tutte le arti di tutti i popoli in tutti i tempi, Milan, Ed. Fabbri, 1961.

Il ne faut pas que la musique absorbe toutes nos pensées et nous fasse négliger les autres arts. Il s'agit ici d'un ouvrage important qui mènera les lecteurs des formes les plus an-

ciennes de l'art figuratif jusqu'aux nôtres. Nous avons reçu le premier cahier consacré à l'art paléolithique. Les reproductions sont très belles, chaque gravure étant accompagnée d'une note explicative (origine, ancienneté, etc.). Ce premier cahier peut nous faire espérer, et désirer, une publication qui

fera honneur à ceux qui l'ont entreprise, et rendra de bien grands services à ceux qui l'utiliseront, sans compter, en dehors de cette utilité, le très grand plaisir qu'ils auront à le voir sur leur table.

R. C.

# ABONNEMENTS 1961-1962

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

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

BELGIQUE : 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



Prrière 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 numéros 2 à 36 sont en vente aux Presses d'Ile de France, 12, rue de la Chaise, Paris 7<sup>e</sup>.

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. WITTEWER).
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. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammaire (J. WITTEWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLEMET).
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 normale (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. CHAMBERE).
- 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).