

e à enseigner une langue moderne dans le linguistique déterminé, peut a fortiori être obligatoire ou facultatif, dans les sciences linguistiques.

Le problème abordé justifie cette analyse pour sa portée d'interprétation.

\* \* \*

Je guide le lecteur dans le labyrinthe du problème et je borne à formuler des suggestions réalistes. Il ne faut surtout pas en conclure hâtivement, fondées sur le bon sens, l'absence de solution dans cette Tribune libre d'information et les reproduire.

J. DUPONT

---

*Le progrès fut technique toujours, connue, devenue action ou inversement. Mais il n'est que lorsque le savoir totalement domine l'esprit, quand la science devient technique et a plus à espérer d'une extension de son domaine qu'elle sauve cette sorte de satisfaction de l'enseignement scientifique même qu'il faut sauver ce qui est à perdre, c'est de ne pas seulement enlever la puissance. Ce qui fait un « homme moderne » dit Diderot, c'est sans doute la maîtrise du cheminement de sa pensée. La technique a toutes les techniques ont leur âge. La technique est un sentiment juste de cet âge.*

Jean GUEHENNO  
de l'Académie française  
(Figaro, 11.4.1964)

---

## Le dernier combat pédagogique de WILLIAM HEARD KILPATRICK

Le 13 février 1965 s'est éteint, à l'âge de 92 ans, William Heard Kilpatrick, le vieux compagnon de John Dewey, le troisième membre du groupe spirituel formé par lui-même, Dewey et Boyd Bode.

Avec Kilpatrick disparaît le dernier grand pionnier de la pédagogie progressiviste dont le Plan d'Etudes belge de 1936 était une des belles expressions. Nous perdons en Kilpatrick un des quelques hommes qui ont créé la pédagogie moderne et ont imprimé aux écoles du XXe siècle un élan qui est sans doute encore loin d'avoir atteint sa pleine force.

Bientôt on publiera certainement des études d'ensemble sur l'œuvre considérable du grand éducateur américain. Les historiens et les philosophes vont notamment essayer de lui donner sa place exacte dans l'évolution pédagogique. Peut-être considérera-t-on que, dans les balances de l'histoire, il pèse un peu moins lourd que Dewey et Bode. On lui reprochera d'être moins original que ses deux compagnons, ce qui est vrai. Certains ne lui pardonneront pas d'avoir défendu la méthode des projets de façon quelque peu dogmatique, ce qui est injuste.

Kilpatrick s'est battu, toute sa vie, pour couler dans la réalité scolaire des idéaux et des conceptions qui sont une des plus nobles expressions de la démocratie moderne. Il a voulu, de toutes les forces de son être, aider à libérer l'homme de ses servitudes ancestrales. Pour convaincre, pour faire éclater les routines, il a dû parfois donner à sa pensée une forme relativement rigide. Il n'en reste pas moins que toute sa philosophie est antidogmatique.

Kilpatrick fut un grand lutteur. Il s'opposa, avec un extraordinaire courage, à un conservatisme américain dont la puissance est, on le sait, immense.

C'est en pensant à cet aspect si attachant de sa personnalité que j'ai renoncé à écrire un In memoriam biographique et ai préféré évoquer une rencontre avec lui, au moment où il livrait le dernier grand combat pédagogique de sa vie.

\* \* \*

J'ai interviewé W.H. Kilpatrick en 1960. Les Etats-Unis connaissent à ce moment une crise pédagogique profonde.

La guerre et les vicissitudes de l'occupation qui lui avaient succédé avaient sapé le sentiment de sécurité de l'Américain moyen et avaient révélé, à des dizaines de milliers de soldats, les formes de civilisation et d'éducation de l'Europe et de l'Orient. Formés dans des écoles où les adaptations sociale et émotionnelle étaient considérées comme plus importantes que le savoir encyclopédique, beaucoup d'Américains se sentaient inférieurs aux intellectuels du vieux monde. Beaucoup de miliciens provenaient d'ailleurs de régions pauvres des Etats-Unis, plus isolées que la plus reculée de nos provinces, et découvraient que leurs équivalents européens étaient plus instruits qu'eux.

Le lancement du premier Spoutnik devait donner un choc plus grand encore. Il attaquait les Etats-Unis dans leur superbe assurance de supériorité militaire et dans leur dédain sans nuance pour les pays communistes et leur science.

Ainsi, le peuple, les milieux militaires et le monde savant étaient atteints en même temps. Tous s'interrogeaient, prenaient tout à coup conscience que l'éducation n'a pas seulement une signification individuelle — idéaliste ou purement utilitaire —, mais qu'elle exerce aussi une influence politique et militaire.

On ajoutera que les progrès technologiques prodigieux qui suivirent la deu-

xième guerre mondiale avalent, en outre, mis deux nouveaux mots à la mode, en leur donnant d'ailleurs la valeur de symboles : recherche - créativité.

La nouvelle bataille contre le progressivisme s'engagea dans ce contexte. En fait, la lutte n'avait jamais cessé depuis que Dewey et Kilpatrick avalent renouvelé la pédagogie après 1918. Leur philosophie libérale, leur pragmatisme et surtout leur instrumentalisme leur avaient valu, dès le début, l'inimitié profonde de tous les conservateurs, philosophes et hommes d'affaires.

Après 1957, l'occasion était vraiment trop belle. On chargea le progressivisme de tous les maux et, avec le soutien des grands moyens de diffusion de l'information, l'éducation devint soudain un sujet à sensation. Il faut avoir vu les grands titres dans les journaux, avoir lu les affichettes dans les métros (« Votre fils mérite une bonne éducation »), avoir assisté, comme dans les bibliothèques de Chicago, à la ruée vers les livres de vulgarisation scientifique, avoir senti l'inquiétude pédagogique profonde de l'homme de la rue, avoir connu le désarroi de beaucoup d'enseignants pour comprendre l'ampleur du drame.

L'amiral Hyman Rickover, le responsable des sous-marins atomiques, devint tout d'un coup une vedette nationale, non seulement comme militaire mais aussi comme pédagogue. Il contribua sans doute le plus à répandre l'idée que les Etats-Unis s'étaient laissés distancer par l'URSS parce que les écoles primaires et secondaires d'Amérique avaient trop cru à Dewey et à Kilpatrick, n'avaient pas fait faire assez de gymnastique intellectuelle, n'avaient pas réservé une place suffisante à l'étude systématique et précoce des mathématiques et des sciences.

Avec toute son autorité de grand universitaire et de brillant agent des Affaires étrangères, James B. Conant analysait sans pitié les faiblesses de l'éducation américaine et, presque toujours, il

se référait à la solidité académique de la vieille Europe.

Il va de soi que bien des critiques étaient justifiées. Par contre, la réaction aveugle ne l'était pas. Rien ne pouvait excuser ce maître de première année primaire qui me montrait avec fierté le tableau des éléments chimiques (lanthanides et actinides compris) qu'il avait pendu bien en vue dans sa classe. Ce tableau, me disait l'instituteur, comprenait toutes les lettres et tous les chiffres et permettait donc de nombreux exercices de systématisation en lecture et en calcul. Par la même occasion, les élèves retiendraient peut-être déjà le tableau même : l'éducation des futurs savants avait commencé...

Ce climat m'inquiétait profondément et c'est à la fois avec joie et appréhension que je me rendis chez Kilpatrick, dans son charmant appartement du Morning Side Drive, à quelques pas de l'Université de Columbia où il avait connu le triomphe des années 30 et l'amertume de la relégation progressive au moment de la guerre.

Kilpatrick était un homme extraordinaire. Physiquement, il fascinait par son étonnant visage poupin encadré de cheveux blancs, par son regard limpide comme celui d'un enfant. Sa simplicité était désarmante. Il m'avait accueilli après un simple coup de téléphone que, sans l'insistance d'amis communs, je n'aurais jamais osé donner. Notre première discussion dura plusieurs heures. Kilpatrick m'invita ensuite à déjeuner : nous étions devenus amis.

Tous nos sujets de conversation furent dominés par deux préoccupations : la situation en Afrique centrale où le Congo belge allait accéder à l'indépendance — Kilpatrick était très justement inquiet à ce propos — et la crise américaine, seul sujet que j'aborderai ici.

La sérénité et l'optimisme du grand philosophe étaient magnifiques. Voici quelques passages significatifs de l'interview où Kilpatrick montre notamment

l'influence de Dewey et redéfinit la méthode des projets.

Q — Depuis le lancement du Spoutnik, nombreux sont ceux qui souhaitent modifier le cours de la pédagogie américaine en réintroduisant plus « d'académisme », c'est le mot qu'on entend à toute occasion. Le progressivisme est souvent considéré comme responsable des difficultés actuelles. Qu'en pensez-vous ?

R — La polémique qui entoure le progressivisme ne m'inquiète pas. Elle est le plus souvent engagée par des gens qui ignorent la plupart des problèmes éducatifs véritables. Quoi qu'on fasse, le progressivisme a marqué l'enseignement au point qu'il n'est plus possible d'en supprimer l'influence. Non seulement les enfants américains ne pourraient plus supporter le retour à une pédagogie traditionnelle, mais il est probable que si l'on impose un enseignement formel comme certains le souhaitent, la créativité diminuera tellement et l'économie du pays subira par conséquent un préjudice si grave que la réaction ne pourra durer longtemps. Quoi que disent les détracteurs, on ne peut nier qu'au cours des vingt ou trente dernières années, l'éducation a fait, aux Etats-Unis, des progrès considérables.

Q — La tendance rétrograde qui se manifeste est en contradiction avec les résultats de la recherche pédagogique qui est plus intense dans votre pays qu'en n'importe quel autre point du globe. Je suis cependant frappé par la dispersion des efforts, par une certaine atomisation. Où sont les grandes expériences de l'époque de Dewey ?

R — Dans toute évolution, il y a des paliers. Le mouvement pédagogique des années 20-30 avait une signification tellement profonde que nous sommes toujours en train de nous adapter et de chercher un nouvel équilibre. Mais, pour le moment, la recherche atteint une ampleur inouïe et nous conduit doucement vers le bout du palier. Sans doute ver-

re, se référerait à la solidité académique de  
en la vieille Europe.  
m-

18- Il va de soi que bien des critiques  
En étaient justifiées. Par contre, la réaction  
15- aveugle ne l'était pas. Rien ne pouvait  
12- excuser ce maître de première année  
10- primaire qui me montrait avec fierté le  
8- tableau des éléments chimiques (lantha-  
6- nides et actinides compris) qu'il avait  
4- pendu bien en vue dans sa classe. Ce  
2- tableau, me disait l'instituteur, compren-  
0- nait toutes les lettres et tous les chiffres  
et permettait donc de nombreux exerci-  
ces de systématiation en lecture et en  
calcul. Par la même occasion, les élèves  
retiendraient peut-être déjà le tableau  
même : l'éducation des futurs savants  
avait commencé...

18- Ce climat m'inquiétait profondément  
En et c'est à la fois avec joie et appréhen-  
15- sion que je me rendis chez Kilpatrick,  
12- dans son charmant appartement du  
10- Morning Side Drive, à quelques pas de  
8- l'Université de Columbia où il avait con-  
6- nu le triomphe des années 30 et l'amertu-  
4- me de la relégation progressive au  
2- moment de la guerre.

18- Kilpatrick était un homme extraordi-  
En naire. Physiquement, il fascinait par son  
15- étonnant visage poupin encadré de che-  
12- veux blancs, par son regard limpide  
10- comme celui d'un enfant. Sa simplicité  
8- était désarmante. Il m'avait accueilli  
6- après un simple coup de téléphone que,  
4- sans l'insistance d'amis communs, je  
2- n'aurais jamais osé donner. Notre pre-  
0- mière discussion dura plusieurs heures.  
Kilpatrick m'invita ensuite à déjeuner :  
nous étions devenus amis.

18- Tous nos sujets de conversation fu-  
En rent dominés par deux préoccupations :  
15- la situation en Afrique centrale où le  
12- Congo belge allait accéder à l'indépen-  
10- dance — Kilpatrick était très justement  
8- inquiet à ce propos — et la crise améri-  
6- caine, seul sujet que j'aborderai ici.

18- La sérénité et l'optimisme du grand  
En philosophe étaient magnifiques. Voici  
15- quelques passages significatifs de l'in-  
12- terview où Kilpatrick montre notamment

l'influence de Dewey et redéfinît la mé-  
thode des projets.

Q — Depuis le lancement du Spout-  
nik, nombreux sont ceux qui souhaitent  
modifier le cours de la pédagogie amé-  
ricaine en réintroduisant plus « d'acadé-  
misme », c'est le mot qu'on entend à  
toute occasion. Le progressivisme est  
souvent considéré comme responsable  
des difficultés actuelles. Qu'en pensez-  
vous ?

R — La polémique qui entoure le pro-  
gressivisme ne m'inquiète pas. Elle est  
le plus souvent engagée par des gens  
qui ignorent la plupart des problèmes  
éducatifs véritables. Quoi qu'on fasse, le  
progressivisme a marqué l'enseignement  
au point qu'il n'est plus possible d'en  
supprimer l'influence. Non seulement les  
enfants américains ne pourraient plus  
supporter le retour à une pédagogie tra-  
ditionnelle, mais il est probable que si  
l'on impose un enseignement formel  
comme certains le souhaitent, la créati-  
vité diminuera tellement et l'économie  
du pays subira par conséquent un pré-  
judice si grave que la réaction ne pourra  
durer longtemps. Quoi que disent les  
détracteurs, on ne peut nier qu'au cours  
des vingt ou trente dernières années,  
l'éducation a fait, aux Etats-Unis, des  
progrès considérables.

Q — La tendance rétrograde qui se  
manifeste est en contradiction avec les  
résultats de la recherche pédagogique  
qui est plus intense dans votre pays  
qu'en n'importe quel autre point du  
globe. Je suis cependant frappé par la  
dispersion des efforts, par une certaine  
atomisation. Où sont les grandes expé-  
riences de l'époque de Dewey ?

R — Dans toute évolution, il y a des  
palliers. Le mouvement pédagogique des  
années 20-30 avait une signification tel-  
lement profonde que nous sommes tou-  
jours en train de nous adapter et de  
chercher un nouvel équilibre. Mais, pour  
le moment, la recherche atteint une am-  
pleur inouïe et nous conduit doucement  
vers le bout du pallier. Sans doute ver-

rons-nous bientôt surgir une personnalité  
ou une équipe qui fera la synthèse né-  
cessaire et permettra de franchir une  
nouvelle étape.

Q — Quel est, à votre avis, la prin-  
cipale contribution de John Dewey au  
progrès de l'éducation ?

R — Quatre points me paraissent es-  
sentiels.

Dewey conçoit l'éducation comme un  
processus expérimental. L'enfant doit  
vivre selon les valeurs dont il est con-  
scient à son stade de développement :  
l'enfant doit penser sa vie (child-living  
thoughtfully directed) et ne pas être di-  
rigé aveuglément, de l'extérieur. L'éduca-  
tion est donc la résultante de change-  
ments conséquents dans le système  
d'habitudes, de pensées et de senti-  
ments de l'enfant. Cette conception s'op-  
pose vivement à l'idée ancienne selon  
laquelle l'éducation consiste principale-  
ment en l'étude de mémoire de mots  
trouvés dans les livres. Pour Dewey,  
l'éducation tend avant tout à développer  
le caractère et la personnalité et donc à  
préparer progressivement l'individu à  
devenir un membre actif et raisonnable  
de son groupe social.

La seconde grande idée de Dewey est  
que l'intérêt est la base indispensable  
de la vie réelle et des apprentissages  
de l'enfant. L'enfant déploie ses res-  
sources naturelles pour atteindre un but  
dans la mesure où il ressent profondé-  
ment l'intérêt de poursuivre ce but. C'est  
dans l'effort volontairement consenti,  
dans l'action et le contrôle exercés par  
l'enfant lui-même que réside la meilleure  
discipline. Quand le maître impose des  
activités inappropriées et inopportunes,  
non seulement l'enfant n'apprend pas à  
se contrôler intérieurement, mais il est  
probable qu'il entrera, au contraire, en  
opposition avec le maître, l'école et les  
idéaux adultes. L'enseignement intéres-  
sant commence au moment où la classe  
est amenée à choisir un objectif précis  
et où le maître se contente d'aider les

élèves à dresser et à exécuter des plans permettant d'atteindre le but choisi. C'est dans la mesure où il travaille avec tout son cœur, avec toute son âme que l'enfant apprend de nouvelles connaissances, forme son caractère et sa personnalité. Toujours, le maître garde la situation en main, mais il agit autant que possible en conseiller et contraint le moins possible.

En troisième lieu, Dewey a apporté une conception nouvelle de la formation du caractère. Il met l'accent sur le travail de groupe, le travail en collaboration où les enfants apprennent ensemble à faire des projets, à choisir des moyens, à réaliser. Guidés par leur maître, les enfants apprennent ainsi à respecter les droits et les sentiments des autres.

Enfin, Dewey a voulu que l'école prépare le futur citoyen en pénétrant le plus tôt possible dans la vie de la communauté. Les enfants doivent, selon leur degré de maturité, être initiés au fonctionnement de la communauté et participer activement à la vie de celle-ci.

Q — Aux Etats-Unis comme en Europe, on a prétendu que le progressivisme a désorganisé l'éducation, lui a donné un caractère superficiel et facile incompatible avec l'importance de sa mission. Qu'en pensez-vous ?

R — Les critiques formulées sur l'éducation moderne, basée sur les principes de Dewey, sont le plus souvent émises par des personnes qui n'ont jamais compris de quoi il s'agit ou à qui on a décrit, de façon erronée, ce qui se passe en réalité. On a dit que, dans l'école progressiviste, les enfants font tout ce qu'ils veulent, qu'ils sont libres de lancer leurs pots de couleur au mur pour se défouler, qu'ils ne font rien de sérieux. Ni Dewey, ni aucun de ses disciples véritables, n'ont jamais autorisé chose pareille. Au contraire, dans les écoles qui respectent les principes de Dewey, la discipline est meilleure que partout ailleurs et le rendement est supérieur à celui des autres écoles.

Q — Votre nom restera attaché à la « méthode des projets ». Accepteriez-vous de redéfinir ce que vous entendez par « projet » ?

R — La méthode des projets est une méthode active, centrée sur les objectifs poursuivis par l'élève sous le contrôle et avec les conseils du maître. Plus spécialement, on entend par projet toute activité réfléchie de l'élève où un but librement choisi fixe les objectifs de l'action, guide son déroulement et apporte sa motivation profonde. Ainsi défini, un projet est une unité de travail scolaire ; son contraire est la tâche imposée du dehors, la matière dont l'enfant n'a pas senti le besoin et qu'il est cependant obligé d'apprendre et de réciter.

Plus l'enfant est créatif dans le choix et la réalisation du projet, plus le projet est éducatif. Le rôle du maître est beaucoup plus important dans la méthode des projets que dans la méthode traditionnelle, car il est plus constructif ; mais ici, l'attention se localise sur le learner, sur ce qu'il fait, sur sa façon de réagir.

L'enfant doit s'intégrer progressivement et de plus en plus activement dans la vie sociale qui l'entoure. L'éducation est l'effort conscient pour aider et guider ce processus d'intégration. L'éducation guide évidemment l'enfant en fonction des idéaux adoptés par le groupe. En démocratie, l'adulte doit assumer intelligemment sa propre direction, respecter les droits des autres et contribuer au bien commun.

Q — Sur quels aspects de la théorie moderne du « learning » vous appuyez-vous spécialement ?

R — Il y en a trois.

D'abord, nous n'apprenons réellement que ce que nous vivons. Vivre est ici employé transitivement. Nous ne pouvons acquérir des idées, des sentiments, des techniques que si nous les vivons. Il ne suffit pas d'en entendre parler ou d'agir sans conviction profonde. Ce que nous voulons réellement apprendre, nous devons le vivre avec notre cœur, en tou-

te sincérité. Et ce qui est appris ainsi est retenu immédiatement, s'intègre activement dans l'être et le caractère de l'élève. Nos apprentissages dépendent donc essentiellement de ce que nous avons vécu et de la manière dont nous avons vécu.

Ce que nous n'avons appris que sous forme de mots, nous ne le restituerons plus tard que par des mots. Ce que nous avons profondément compris et accepté avec notre cœur, nous le restituons plus tard sous forme d'actes et de vie.

Autre point important de la théorie du learning moderne : pendant une seule et même expérience, l'enfant apprend simultanément plusieurs choses. Prenons un exemple : un enfant est en train de faire, en classe, une série de multiplications par écrit. Cet enfant est plus lent que ses condisciples ; il a l'impression que le professeur ne l'aime pas ; ses compagnons le regardent d'un air condescendant et se moquent de lui. Cette expérience aura des conséquences nombreuses. Elle renforcera peut-être un sentiment d'infériorité chez l'enfant, il aimera de moins en moins son professeur, il se sentira de plus en plus rejeté de son groupe. Il est probable que l'élève développera une aversion pour les multiplications écrites, et cette aversion est susceptible de s'étendre à l'arithmétique tout entière, puis à l'école et aux études.

IMPRIMERIE P

TRAVAUX D

TYPO

rue de l'Eglise

tél. 09/

ans  
'est  
out  
en-  
an-  
on-  
ua-  
os-  
ins

Q — Votre nom restera attaché à la « méthode des projets ». Accepteriez-vous de redéfinir ce que vous entendez par « projet » ?

rté  
ion  
rail  
où  
lire  
à  
en-  
les

R — La méthode des projets est une méthode active, centrée sur les objectifs poursuivis par l'élève sous le contrôle et avec les conseils du maître. Plus spécialement, on entend par projet toute activité réfléchie de l'élève où un but librement choisi fixe les objectifs de l'action, guide son déroulement et apporte sa motivation profonde. Ainsi défini, un projet est une unité de travail scolaire ; son contraire est la tâche imposée du dehors, la matière dont l'enfant n'a pas senti le besoin et qu'il est cependant obligé d'apprendre et de réciter.

ré-  
le  
m-  
sur  
nc-  
rti-

Plus l'enfant est créatif dans le choix et la réalisation du projet, plus le projet est éducatif. Le rôle du maître est beaucoup plus important dans la méthode des projets que dans la méthode traditionnelle, car il est plus constructif ; mais ici, l'attention se localise sur le learner, sur ce qu'il fait, sur sa façon de réagir.

ro-  
me  
né  
m-  
on.

L'enfant doit s'intégrer progressivement et de plus en plus activement dans la vie sociale qui l'entoure. L'éducation est l'effort conscient pour aider et guider ce processus d'intégration. L'éducation guide évidemment l'enfant en fonction des idéaux adoptés par le groupe. En démocratie, l'adulte doit assumer intelligemment sa propre direction, respecter les droits des autres et contribuer au bien commun.

ju-  
es  
es  
m-  
rit,  
en  
o-  
ils  
irs

Q — Sur quels aspects de la théorie moderne du « learning » vous appuyez-vous spécialement ?

R — Il y en a trois.

er,  
ay,  
es,  
Au  
nt  
est  
in-  
es

D'abord, nous n'apprenons réellement que ce que nous vivons. Vivre est ici employé transitivement. Nous ne pouvons acquérir des idées, des sentiments, des techniques que si nous les vivons. Il ne suffit pas d'en entendre parler ou d'agir sans conviction profonde. Ce que nous voulons réellement apprendre, nous devons le vivre avec notre cœur, en tou-

te sincérité. Et ce qui est appris ainsi est retenu immédiatement, s'intègre activement dans l'être et le caractère de l'élève. Nos apprentissages dépendent donc essentiellement de ce que nous avons vécu et de la manière dont nous avons vécu.

Ce que nous n'avons appris que sous forme de mots, nous ne le restituerons plus tard que par des mots. Ce que nous avons profondément compris et accepté avec notre cœur, nous le restituons plus tard sous forme d'actes et de vie.

Autre point important de la théorie du learning moderne : pendant une seule et même expérience, l'enfant apprend simultanément plusieurs choses. Prenons un exemple : un enfant est en train de faire, en classe, une série de multiplications par écrit. Cet enfant est plus lent que ses condisciples ; il a l'impression que le professeur ne l'aime pas ; ses compagnons le regardent d'un air condescendant et se moquent de lui. Cette expérience aura des conséquences nombreuses. Elle renforcera peut-être un sentiment d'infériorité chez l'enfant, il aimera de moins en moins son professeur, il se sentira de plus en plus rejeté de son groupe. Il est probable que l'élève développera une aversion pour les multiplications écrites, et cette aversion est susceptible de s'étendre à l'arithmétique tout entière, puis à l'école et aux études.

La psychologie moderne nous a appris que pareilles expériences ont un pouvoir de pénétration extrêmement profond et affectent donc les conduites futures.

Enfin, nous savons maintenant qu'il est erroné de faire emmagasiner des connaissances dont l'enfant n'a pas l'emploi immédiat, mais qui lui seraient utiles à l'avenir. Rappelons d'abord que ce qui n'est pas utilisé s'estompe rapidement. Ensuite et surtout, souvenons-nous que, depuis Comenius, tous les efforts de rénovation de la pédagogie tendent à bannir de l'école les apprentissages sans signification réelle pour l'enfant. L'éducation moderne se résume en deux formules : s'adapter à l'enfant et lui proposer des expériences qui ont pour lui un sens profond, qui sont meaningful.

\* \* \*

Telles étaient les positions solides et sereines de William Heard Kilpatrick au moment où beaucoup de ses concitoyens espéraient atteindre plus vite la lune en revenant aux « bonnes vieilles méthodes » de sévérité et d'emmagasinement et croyaient que la seule magie des machines à enseigner et des moyens audio-visuels allait apporter les progrès pédagogiques les plus importants du XX<sup>e</sup> siècle...

G. DE LANDSHEERE

---

## IMPRIMERIE PAUWELS S.A.

TRAVAUX DE QUALITE  
TYPO OFFSET

rue de l'Eglise 97, EEKLO

tél. 09/77.12.08

---

# Bibliographie

## Sciences

**J.P. VANDEN EECKHOUDT.**  
— Cours de Biologie. IV. Microbiologie et physiologie (classe de quatrième. — Ed. Sciences et Lettres, Liège. — 156 p.

Le programme actuel de biologie permet aux adolescents l'entrée dans une science plus méthodique et plus fouillée que les cours plutôt descriptifs des deux classes précédentes. L'élève se sent attiré par la manipulation du microscope. Bien des choses, que les recherches entreprises en classe auparavant lui avaient révélées, deviennent plus tangibles et plus profondes. Bien entendu, il faut le contrôle du maître et l'aide du livre. Celle-ci devient vraiment féconde quand le manuel avive l'intérêt par un style coulant et agréable comme l'est le présent volume, par les expériences qu'il suggère, par ses raccords avec la vie pratique, par ses nombreuses photos de coupes microscopiques, d'organes, de plantes, de compléments qui sont des réponses anticipées aux curiosités des jeunes : ceux-ci trouveront cet intérêt dans les ouvrages de M. Vanden Eeckhoudt, bien présentés et bien illustrés par Sciences et Lettres.

D.H.

**JACQUART et MIGEOTTE.** — Physique. — Tome IV et Tome V. — Ed. : Sciences et Lettres, Liège.

Ces ouvrages sont bien connus des professeurs qui en apprécient les qualités de précision, de clarté et d'enchaînement. Ils constituent une aide précieuse pour les élèves dans l'étude

d'une branche aussi difficile que la physique.

La mise à jour de ces ouvrages, compte tenu des modifications de programme et les progrès scientifiques, est particulièrement heureux.

La présentation typographique est au-dessus de tout éloge.

La faveur que ces manuels ont obtenue dans l'enseignement belge s'explique facilement par leur haute qualité.

L.J.

**L. MATHOT.** — Zoologie: l'homme, les mammifères. — Ed. Plantijn, Anvers. — 136 p.

Voici un ouvrage bien intéressant pour la première année de l'enseignement moyen : texte simple, facile, gravures nombreuses, parmi lesquelles de belles photos et des schémas en plusieurs couleurs. Les élèves seront fort attirés par des lectures intitulées « Le saviez-vous », qui rappellent mille curiosités qui sont peu connues de la vie des animaux et de la physiologie humaine. Des additions qui leur feront plaisir aussi, c'est, à la fin de quelques chapitres, « Le coin des naturalistes », où l'on donne des indications sur l'observation des animaux, la façon de conserver la dépouille des animaux, le moulage des empreintes, etc. À la fin de chaque chapitre, un résumé et des « travaux » : ceux-ci sont des questionnaires, ou des dessins, ou des recherches. Nous recommandons aux professeurs de sciences naturelles d'examiner cet ouvrage, qui leur plaira à première vue, et dont ils découvriront aisément les grandes qualités.

C.G.

## Conclusions du Séminaire de l'Enseignement spécial tenu à Amersfoort

82 spécialistes des problèmes des handicapés physiques, représentant 12 pays de l'Europe Occidentale, se sont réunis en séminaire à Amersfoort (Hollande) du 28 mars au 3 avril 1965, pour étudier les principes de la formation des professeurs de l'enseignement spécial et particulièrement celle des handicapés moteurs.

Nous nous bornerons à tirer de brèves conclusions de ce Séminaire.

### LES CONNAISSANCES MEDICALES EXIGÉES DU PROFESSEUR

Le professeur dans sa formation initiale de professeur d'enfants normaux étudie l'anatomie, la physiologie et l'hygiène du corps humain normal. Dans sa formation complémentaire pour l'enseignement aux handicapés physiques, il doit apprendre à comprendre les maladies et les conditions physiques spéciales qu'il rencontrera dans son travail. Certes, il existe des livres de médecine, mais étudier dans des livres conçus pour des étudiants en médecine est peu recommandable. Il n'est pas suffisant d'étudier des noms, les causes des défauts physiques et leurs conséquences ; le professeur a besoin d'explications simples et claires données par des conférenciers médicaux au courant de ces questions.

En plus des connaissances générales sur le handicap physique, le professeur doit être au courant de la condition physique précise de chacun de ses élèves. Tenant compte que l'accès aux dossiers médicaux est souvent interdit aux pro-