

INDIVIDUALIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA (ANOS 1930): UMA TENTATIVA DE TRANSPOSIÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS POR HENRI BOUCHET

*Laurent Gutierrez**

<https://orcid.org/0000-0002-2864-7936>

RESUMO

Com sua tese sobre a individualização do ensino, Henri Bouchet pertence ao grupo dos pedagogos da Educação Nova, os quais alimentaram os debates em torno da necessidade de reformar o liceu nos anos 1930. Partidários de um ensino racional inspirado na norte-americana Helen Parkhurst, seus trabalhos indagam a maneira como seria possível transpor e difundir o método do Plano Dalton na França. Este artigo mostra como este militante dos métodos ativos, cujos trabalhos serão acirradamente discutidos no meio universitário, estabelece os fatores gerais da individualidade que governa o caminho e o progresso de todo pensamento humano. Pedagogo antes de tudo, Henri Bouchet deseja trabalhar “para e pelo concreto”, convidando aqueles que o lerão a tentarem a experiência dos métodos ativos em suas salas de aula.

Palavras-chave: Henri Bouchet. Plano Dalton. Ensino secundário. França. Método ativo. Educação Nova.

ABSTRACT

INDIVIDUALIZING HIGH SCHOOL IN FRANCE (1930s): A TRANSPOSITION ATTEMPT OF ACTIVE METHODS BY HENRI BOUCHET

Henri Bouchet belongs, with his thesis about teaching individualization, to the new education pedagogues group, that fed the debates around the need to reform high school in the 1930s. Rational teaching supporters inspired by the American Helen Parkhurst, their works question the way it is possible to transpose and spread the Dalton Plan method in France. This paper shows how this militant of active methods, whose works were roughly discussed at university environment, establishes the general factors of the individuality as a whole that rules the way and progress of human thought. Pedagogue above all, Henri Bouchet wishes to work “for and by the concrete” inviting those that will read him to try the active method experiences in their classrooms.

Keywords: Henri Bouchet. Dalton Plan. High school. France. Active method. New Education.

* Doctorat en Sciences de l'éducation (2008) – Université de Paris VIII. Atualmente professor en sciences de l'éducation et de la formation. Université Paris Nanterre. E-mail: lgutierrez76@aol.com

RESUMEN

INDIVIDUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA (AÑOS 30): UN INTENT DE TRANSPONER LOS MÉTODOS ACTIVOS POR HENRI BOUCHET

Con su tesis sobre la individualización de la enseñanza, Henri Bouchet pertenece al grupo de pedagogos de la Educación Nueva, que alimentó los debates sobre la necesidad de reformar la escuela secundaria en la década de 1930. Partidarios de una enseñanza racional inspirada en la estadounidense Hele Parkhurst. Sus trabajos preguntan cómo sería posible transponer y difundir el método de Plan Dalton en Francia. Este artículo muestra cómo este militante de los métodos activos, cuyo trabajo será discutido acaloradamente en el entorno universitario, establece los factores generales de individualidad que gobiernan el camino y el progreso de todo pensamiento humano. Pedagogo, en primer lugar, Henri Bouchet quiere trabajar “por y a través del concreto”, invitando a quienes lo lean a probar la experiencia de los métodos activos en sus aulas.

Palabras clave: Henri Bouchet. Plan Dalton. Enseñanza secundaria. Francia. Método activo. Nueva Educación.

Apesar do reconhecimento da Academia Francesa que, em 1935, o coroou com o Prêmio Meaujean por suas duas teses defendidas na Sorbonne em 1933, as ideias de Henri Bouchet sobre a individualização do ensino serão acirradamente discutidas. Se nele alguns veem um dos “mestres da pedagogia contemporânea” (DE HOVRE; BRECKX, 1938), outros, mais numerosos, se mostram relutantes a respeito dessa abordagem racional do ensino inspirada no Plano Dalton.¹ Segundo esse autor, suas ideias causaram escândalo no início dos anos 1930 e lhe custaram “a máxima excomunhão dos grandes e pequenos Pontífices da Universidade” (BOUCHET, 1973, p. 275). No âmbito deste estudo, nós tentaremos compreender por que as teses de Henri Bouchet não receberam a adesão da sua área profissional ao passo que o contexto, ao que tudo indica, não era desfavorável, muito pelo contrário. É para melhor compreender a origem desse paradoxo aparente que voltaremos, inicialmente, aos primeiros passos desse jovem militante da Educação Nova no ensino secundário dos anos 1930.

1 Método pedagógico norte-americano que leva os alunos a planejarem eles mesmos as diferentes tarefas que devem executar durante o ano e isto nas diversas disciplinas que comportam um programa previamente estabelecido.

Depois, analisaremos a abordagem do autor cujos fundamentos indagaremos, sob uma forma original, as possibilidades de transposição e de difusão desse método ativo na França. Por fim, estudaremos como Bouchet contribuiu, a seu modo, ao preconizar uma individualização do ensino que era, segundo ele, a única alternativa para pensar “a escola do amanhã”.

Os primeiros passos de um jovem militante da Educação Nova no ensino secundário dos anos 1930

Originário do departamento francês de Gers, Bouchet faz parte da geração que fizera seus estudos superiores na linha de frente. Matriculado no segundo ano do curso de Direito na Faculdade de Letras de Bordeaux, ele tem apenas 19 anos quando incorpora o 17º esquadrão antes de juntar-se ao 18º regimento de artilharia na condição de tenente de reserva. Condecorado com a Cruz de Guerra e com a Legião de Honra no seu retorno em 1919, após quatro anos e meio, dos quais “29 meses de guerra”, Henri Bouchet retoma os seus estudos e obtém

seu bacharelado em Direito na Faculdade de Paris em 1922. Titular de uma bolsa de estudos, ele completa, em 1926, um bacharelado em letras (Filosofia) e, no ano seguinte, obtém seu diploma de estudos superiores. Professor substituto de filosofia no liceu de Lorient a partir de 1928, ele se prepara para o concurso para efetivar-se (*agrégation*), no qual é aprovado na segunda tentativa, em 1929. Durante os três anos passados a preparar os seus alunos para o vestibular (*baccalauréat*), Henri Bouchet indaga-se sobre o funcionamento desta instituição e, notadamente, sobre os métodos de ensino secundário que se perpetuam na França apesar da existência de instruções oficiais que tendem a transformá-los no sentido da Educação Nova. Se as portarias de 2 de setembro de 1925 e, mais ainda, aquelas de 23 de setembro de 1930 e de 30 de abril de 1931 constituem, segundo ele, o ponto de partida de uma renovação total, “é a primeira vez que uma reforma realmente inovadora tende a fazer penetrar no ensino público secundário, na França, alguns dos princípios da ciência pedagógica modernas tais como os compreende e os proclama a Liga Internacional para a Educação Nova” (BOUCHET, 1935a, p. 48).

Todavia, requer-se prudência quando o assunto é a sua aplicação efetiva. Neste ponto, ele sabe que as realizações serão limitadas e isto por várias razões: desconhecimento destas diretrizes; ignorância da psicologia infantil (que, a seu ver, é o mais grave, pois ela alimenta uma atitude geral de desconfiança e de dogmatismo em relação às crianças); resistência compreensível dos professores que fracassaram no passado tentando aplicar métodos que, não obstante, foram oficialmente preconizados; desconfiança dos pais em relação às inovações sem as quais eles foram bem-sucedidos em seus estudos; inadequação dos manuais; compartimentação das salas de aula e multiplicação das sequências de uma hora (BOUCHET, 1933a). Evidentemente, as resistências são grandes, mas essas instruções que vangloriam o papel dos “conselhos de clas-

se”, que alertam sobre a ação potencialmente nefasta dos deveres de casa por

[é errado] acreditar que a eficácia de um ensino se mede pelo número e pela extensão dos trabalhos que o aluno leva para fazer depois de cada aula... ilusão manifesta e profundo erro pedagógico. O que importa é que as crianças aprendem... não a fazerem muito, mas a fazerem bem, e colocando o máximo possível delas mesmas no que fazem. Toda tarefa escolar deve ser sobretudo um convite a refletir, a buscar, e uma solicitação à iniciativa intelectual, por mais humilde que ela possa ser. (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48).

Que introduzam “sessões de orientação” no seio das quais

[...] a ação do mestre deve aplicar-se menos à coletividade que ao indivíduo. O professor deve descobrir o ponto forte e o ponto fraco de cada aluno, observá-lo trabalhando, indicar-lhe os seus defeitos e mostrar-lhe como ele se curará disso, ou seja, ele deve adaptar à diversidade das inteligências individuais a generalidade dos preceitos coletivos [...] (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48)

Que limitem a vinte o número de alunos por sala de aula, convidando os professores a “seguirem de perto e controlarem instantaneamente o esforço de cada aluno” (BOUCHET, 1933a, p. 425) em todas as disciplinas. Tudo isso é, segundo Henri Bouchet (1933a), uma prova manifesta de que o ensino secundário francês vai em direção a uma transformação de suas práticas pedagógicas. O entusiasmo deste jovem professor que deseja, dentro de pouco tempo, poder comparar os resultados das experiências conduzidas por seus colegas não deixará sem reação alguns dos militantes de Educação Nova, começando por Marie-Louise Cazamian,² para quem o empreendimento é simplesmente irrealizável. Após ter lembrado que, na prática, as turmas

2 Doutora da Universidade de Estrasburgo, membro do Grupo Francês de Educação Nova, colabora na revista *Pour l'Ere Nouvelle* e faz parte do comitê de organização do 6º Congresso Mundial de Educação Nova em Nice, em 1932. Ela é, aliás, esposa de Louis Cazamian, professor da Sorbonne, primeiro presidente dos Companheiros da Universidade Nova, de 1919 a 1921 (GARNIER, 2008).

somente são divididas pela metade a partir do quadragésimo primeiro aluno, que estas novas instruções desconcertam os pais e que eles acabam por se oporem a elas, que existem poucos manuais redigidos com base nestes preceitos e que em relação ao espaço e à importância que ainda têm os exames e, mais ainda, o vestibular (*baccalauréat*) no ensino, é ilusório esperar quaisquer mudanças no sentido destas novas orientações, ainda que sejam excelentes (CAZAMIAN, 1932). Maurice Weber³ faz a mesma constatação. Segundo ele, Henri Bouchet

[...] dá mostras de um belo otimismo. Primeiramente, as Instruções das quais ele cita os trechos mais significativos ainda parecem muito tímidas, muito aquém do que temos direito de reclamar em nome dos princípios de educação nova. Mas, sobretudo, elas quase não são aplicáveis: os programas e os horários opõem-se a elas, assim como os efetivos escolares. Se eles quisessem aplicá-las, os professores – mesmo que a sua formação intelectual e os seus hábitos os predispuessem a isso, o que é raro – colidiriam com obstáculos quase insuperáveis. (WEBER, 1932, p. 113).

Concordando com essas observações, Henri Bouchet deseja, todavia, trazer a prova da operacionalidade dessas instruções apoiando-se no método norte-americano inspirado no Plano Dalton.⁴ Para isso, expõe as possibilidades de transposição a partir de uma experiência que ele mesmo realizou na sua disciplina de Filosofia com 12 e depois com 24 de seus alunos do último ano do ensino médio entre 1931 e 1933. Fórmula de um compromisso provisório entre “A Educação Nova e os velhos hábitos”, este método é alvo de duras críticas,⁵ pois se apoia nos manuais e programas escolares. Ele apresenta, porém, a vantagem de levar os alunos a assumirem um papel ativo na gestão dos

temas a estudar no decorrer do ano. Informasse, desde as primeiras aulas, sobre a divisão do programa para exame, cada unidade de trabalho é, em seguida, realizada segundo um progresso que os alunos geram, eles mesmos, ao longo do ano.

Essa forma de individualização do ensino é escolhida por Henri Bouchet, que expõe os seus princípios e os seus primeiros resultados no 6^o Congresso da Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN), em Nice, em 1932. Esta ancoragem no concreto da sala de aula é assumida e reivindicada por Henri Bouchet, que estima que “a individualização (corresponde ao) conjunto de procedimentos que permitem a cada um dar o seu rendimento máximo, pôr em jogo todos os recursos (que são grandes e que são esquecidos ou tolhidos com muita frequência) de sua individualidade” (BOUCHET, 1933b, p. 98). A julgar pelas avaliações de seu chefe de estabelecimento de ensino, as suas primeiras tentativas não ocorreram sem desagradados. Qualificado de “iniciante zeloso e consciencioso que constrói as suas aulas com muito cuidado e método e que busca tornar a sua sala de aula viva tanto quanto possível” (LE FICHE..., 1929), durante o seu primeiro ano de exercício no liceu de Lorient, as observações feitas acerca dele vão, em seguida, progressivamente degradar-se. Durante a sua avaliação anual em janeiro de 1932, o diretor da escola chegará a escrever a seu respeito: “Sempre igual... na mediocridade. Haveria um sério inconveniente em encarregá-lo de uma turma numerosa” (LE FICHE..., 1929). O desprezo assim demonstrado pela sua hierarquia em relação ao seu ensino vai confortá-lo no seu projeto de denunciar a situação na qual se encontra então, segundo ele, o ensino secundário francês.

Mais que uma tese, uma apologia

Em sua tese, que ele defende na Sorbonne em junho de 1933, Henri Bouchet julga que todos os males dos quais sofre a escola têm

3 Secretário geral dos Companheiros da Universidade Nova no início dos anos 1930.

4 Para uma descrição minuciosa desse método, consultar Gisen (1930). Esta tese será publicada sob o título *Le Plan de Dalton* pela Lamertin (Bruxelles) em 1931.

5 A começar por Adolphe Ferrière, que considera que, em 1924, esta prática era um “perigo público” (FERRIÈRE, 1924, p. 23).

uma origem comum: o esquecimento das crianças reais e de sua individualidade (BOUCHET, 1948a, p. VIII). Neste caso, a França tem “uma ausência total de espírito científico” por ter subestimado as experiências já realizadas tanto no exterior por Ovide Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparède e John Dewey, quanto na França por Célestin Freinet, Fernand Cattier, Hyppolite Profit ou ainda Roger Cousinet. Fracassos foram relatados a fim de descreditar as tentativas feitas por seus promotores. Contudo, as escolas novas também registraram resultados indiscutíveis, com a imagem de alunos “felizes [...] e profundamente disciplinados porque formados através da autodisciplina [...], e, sobretudo, de alunos sabendo trabalhar, tendo aprendido a aprender, a formar por si próprios um temperamento de cultura sólida e interessante” (BOUCHET, 1935b, p. 3). Trata-se do principal objetivo que deve ter todo educador:

Investigar a individualidade de cada aluno é pesquisar de que maneira a individualidade da criança em geral pode se manifestar na escola e de que maneira a escola pode, *nos contextos irremediavelmente coletivos que a caracterizam*, utilizar estas manifestações para a aquisição da cultura. Para individualizar o ensino [...], basta [...] propor para as suas atividades espontâneas contextos educativos de trabalho, contextos que a psicologia geral da criança é suficiente para fazer descobrir. (BOUCHET, 1937, p. 7, grifo do autor).

Se a psicologia é, assim, posta em destaque por Henri Bouchet, é para melhor apontar o erro manifesto que fora o do sociologismo. Este primado do social entendido como “a afirmação da prevalência das diversas sociedades sobre o ser individual, com todas as consequências administrativas, pedagógicas, familiares, profissionais, nacionais etc. que podem decorrer dela” (BOUCHET, 1948a, p. 8) assume diversas formas que convém controlar e considerar naquilo que elas são, a saber, fatores que tendem, por um lado, a empobrecer os recursos infantis e, por outro lado, a subestimar a potência criadora da educação. Frente a este perigo, Bouchet

(1948a) previne os educadores acerca da sua paixão de dominar, da arbitrariedade familiar no destino social, do autoritarismo dos pais em relação aos estudos secundários, da falta de boa vontade dos mestres e do papel conservador de Estado no equilíbrio das disciplinas escolares. Tantos males que podem conduzir ao declínio da escola e, portanto, dos indivíduos, a exemplo das políticas educativas adotadas por estados totalitários como a Rússia, a Itália ou a Alemanha. Bouchet (1948a, p. 49) conclui apontando a alienação que pode constituir o ideal industrial que “somente vê em cada ser humano uma peça prevista de um mecanismo bem montado”.

Convém assim, segundo Bouchet (1948a), seguindo o psicólogo Edouard Claparède, o epistemólogo E. Meyerson e o metafísico Augustin Jakubisiak (1884-1945), afirmar que cada indivíduo é governado por leis fundamentais que podem lhe permitir extrair-se de uma consciência coletiva, essência mesma de uma identidade fundamental do indivíduo e de suas determinações. Nada de surpreendente, portanto, que o balanço do ensino secundário francês se resuma a “uma interposição sistemática entre o sujeito e o objeto, de conceitos abstratos, inutilizáveis e deformadores, e a uma falta total de desejo de desenvolver no adolescente suas capacidades de autoeducação” (CARCOPINO, 1934, p. 358). Este ensino que consegue dissimular sua nocividade apresenta seus limites tão logo as condições de vida obrigam os homens a assumirem as suas responsabilidades diante de eventos tão terríveis como a guerra, por exemplo. É, por conseguinte, em direção a uma filosofia capaz de reservar, ao mesmo tempo, os direitos da experiência e aqueles da razão que deve se dirigir toda educação e, notadamente, a Educação Nova originalmente fundada sobre os sentidos do real. Para realizar esta difícil síntese, Henri Bouchet (1949) propõe recorrer a uma metafísica que também rompe tanto com a tradição peripatético-escolástica quanto com o intelectualismo unitário moderno. Este siste-

ma oriundo dos trabalhos do abade Augustin Jakubisiak, chamado ainda de “concretismo”, poderia corresponder a esta filosofia do real que reabilitaria a individualidade na sua relação com as coisas e com o mundo. Ela deveria, por fim, segundo Henri Bouchet (1949), dar visibilidade à prioridade em matéria de educação. Na França, os Companheiros – esta “geração que sofreu com a sua vã bagagem teórica e com a sua impotência prática” (BOUCHET, 1935b, p. 3) – mobilizaram sua energia e dedicaram tempo demais a

[...] uma certa fórmula de organização escolar: a Escola Única; assim colocaram em segundo plano a reforma pedagógica, fazendo depender uma da outra. É por isso que, após ter gerado grandes esperanças, seu Movimento se limitou quase exclusivamente a planos de reforma ousados, mas um pouco teóricos e, sobretudo, com prazo longo demais. Um dos mais clarividentes, M. Weber viu o perigo e, recentemente, reclamava a multiplicação dos contatos entre os Companheiros e Educadores Novos, salientando os pontos importantes de concordância que já existem entre eles. Mas, quanto à doutrina, os Companheiros no momento somente têm a oferecer uma doutrina de essência política: a democratização do ensino. Ora, nós não temos o direito de associar a conceitos tão confusos o destino da Educação Nova. É da razão apoiada sobre a experiência que ela deve receber seus princípios. (BOUCHET, 1935b, p. 3).

As posições de Henri Bouchet não deixam indiferentes alguns membros do ensino secundário, assim como da Universidade. Desse modo, durante a sua defesa de tese, um dos membros da banca chegará a duvidar da exatidão dos fatos relativos à intelectualidade infantil obtidos de psicólogos renomados, mais especificamente sobre observações contraditórias que ele havia feito sobre as suas duas netas.⁶ As principais ressalvas virão daqueles para os quais as concepções filosóficas de Bouchet implicam nuances evidentes.

⁶ Episódio relatado por Henri Bouchet na “advertência à segunda edição” de *L’individualisation de l’enseignement* (BOUCHET, 1948a, p. V). O universitário em questão é, provavelmente, Paul Fauconnet.

Um consenso repellido em nome de uma convicção assumida

Se para alguns “a crítica do sociologismo faz dele uma obra prática e sólida” (FOURNEAU, 1935, p. 140), para outros, como Henri Marty, a tese de Henri Bouchet sistematiza o idealismo sociológico a ponto de ver nele somente um corpo de doutrinas cujo pai seria Aristóteles e cuja filiação se estabeleceria até Émile Durkheim e Antoine Blondel. Esta abordagem “obscura, por ter querido ser clara demais” (MARTY, 1934, p. 224), dá azo à controvérsia assim como o conjunto da parte filosófica da sua dissertação em que podemos repreendê-lo

[...] por ter esquecido frequentemente que a criança permanece e permanecerá membro de uma sociedade, caracterizada e definida tanto no tempo como no espaço; que ela é herdeira de um passado e de um patrimônio; que ela nasce e se desenvolve numa família e sob um clima; que ela deve servir a coletividade que protege o seu crescimento. (MARTY, 1934, p. 224).

Portanto, a educação não consiste somente em “estabelecer relações concretas entre a individualidade nascente das crianças e aqueles que devem ajudá-la a se desenvolver” (MARTY, 1934, p. 224), mas, como salienta Adolphe Ferrière no seu prefácio, em “respeitar a individualidade da criança no que ela tem de são e construtivo” (FERRIÈRE, 1933, p. IV). Estes dois adjetivos que implicam toda uma sociologia sem negar a sua metafísica são, na realidade, a origem da abordagem que Henri Marty teria desejado encontrar nesse livro que “pela riqueza de sua documentação, pelo número e a amplitude das questões que ele levanta, pela sua evidente boa-fé, [...] se impõe à nossa atenção, e não ficaríamos bem em ainda insistir em algumas leviandades e em alguns belos defeitos de juventude” (MARTY, 1934, p. 226).

Segundo o dominicano Michel Bonnet de Paillerets (1936), Henri Bouchet pôs de forma equivocada o problema que opõe o indivíduo-criança e a sociedade:

Psicologia ou sociologia? A criança tal qual ela é ou tal qual deve ser? Pressão social ou livre desabrochar das individualidades? Nós recusamos escolher. É preciso um e outro. Ou antes, em primeiro lugar, nem um nem outro. Pois nem a psicologia nem a sociologia podem ser uma base suficiente para a pedagogia. (DE PAILLERETS, 1936, p. 23-24).

A verdadeira sabedoria que transcende os limites da experiência sem, contudo, desconhecer os seus dados; tal é o ideal necessário e legítimo de toda pedagogia, segundo esse sacerdote. Assim, o conflito não está entre psicologia e sociologia, mas entre a moral do indivíduo e a moral do grupo. O fato de que Henri Bouchet não tenha desejado colocar o problema moral no âmbito de sua tese não lhe permite, de fato, discutir o papel da sociedade na educação. Ora, toda problemática educativa remete inexoravelmente a uma reflexão sobre as relações entre o indivíduo e a sociedade. A essa altura, Michel Bonnet de Paillerets (1936) salienta que

[...] as críticas contra o ‘sociologismo’ ou até mesmo contra a sociologia durkheimiana teriam um alcance muito mais garantido se elas reconhecessem o direito legítimo de toda sociedade de prescrever *certos* fins para a criança e condenassem somente os abusos, frequentes demais, infelizmente! cuja causa é uma concepção errada da sociedade e da sociologia. É preciso, aliás, reconhecer que há pouca clareza nos espíritos modernos sobre estas questões. (DE PAILLERETS, 1936, p. 27).

Destarte, sustentar que nós devemos desenvolver a personalidade das crianças sem visar nenhum objetivo social (devendo ele encontrar-se *ipso facto*) é um erro filosófico que Bonnet de Paillerets não deixa de repreender em Henri Bouchet. Trata-se, aliás, de uma das causas dos conflitos violentos entre os que só veem o indivíduo e aqueles que só veem a sociedade. O padre Delos (1936 apud DE PAILLERETS, 1936, p. 26) estima em definitivo que “[...] é preciso procurar entre os dois: a sociedade é um fato específico, mas não é por isso anterior aos indivíduos: o laço social reside no objetivo atribuído por natureza ou por livre

contrato aos indivíduos de um mesmo grupo social”.

Na prática, os fins individuais e sociais não devem ser considerados como antagônicos, mas como hierárquicos, e não é necessário proibir a busca de uns para assegurar a obtenção dos outros. Henri Bouchet opõe-se a esta tentativa de conciliação que leva, o mais das vezes, ao primado do social⁷ sobre o indivíduo.

As leis da individualidade

É a razão pela qual, após ter relativizado algumas das teorias de Jean Piaget,⁸ Henri Bouchet insiste nos cinco fatores gerais da individualidade, que governam o caminho e o progresso de todo pensamento.⁹ Numa conferência realizada em Lille, em 26 de abril de 1934, ele retorna àquilo que está no cerne de sua tese, a saber: as leis da individualidade.

1º A lei da continuidade resulta do fato de que o passado inteiro da criança adere ao seu presente e prepara o seu futuro. O espírito infantil se compraz espontaneamente em adquirir certos conhecimentos a partir de visões gerais, sumárias e esquemáticas, cujos detalhes ele precisará posteriormente. É o que Decroly (1929) analisou e qualificou de “função globalizante”.

2º A lei da logicidade leva a criança a desenvolver sua lógica por progressos sucessivos no contexto de um caminho que obedece a certas regras: preponderância dos conhecimentos concretos, necessidade do fator tempo na assimilação de certas ideias cuja aparição varia conforme os indivíduos.

3º A lei da finalidade ou da organização espontânea dos conhecimentos no espírito infantil corresponde a este procedimento natural

7 Por “social” é preciso entender todos os grupos sociais: família, escola, Estado e, também, sem dúvida, igreja.

8 No plano da logicidade, Henri Bouchet se contrapõe a Jean Piaget, afirmando que a criança tem uma lógica igual à dos adultos, ainda que ela se manifeste em experiências fortemente dessemelhantes.

9 Trata-se de uma versão resumida da segunda parte da sua obra *L'individualisation de l'enseignement* (BOUCHET, 1933a), dedicada à “A individualidade e suas leis”.

baseado na curiosidade da criança de compreender e de explorar o mundo que a cerca.

4° **A lei da liberdade** está fundada na possibilidade de a criança escolher seu assunto de estudo assim como seus métodos de trabalho.

5° **A lei da originalidade** confirma que a assimilação dos conhecimentos em cada criança se faz de uma maneira diferente. Cada um utiliza procedimentos que lhe são estritamente pessoais e que dependem da “configuração” de seu espírito (intuitivos, lógicos, preponderância visual, auditiva, muscular etc.). Os interesses dominantes desempenham igualmente um papel determinante em razão de se ligarem às experiências singulares de cada indivíduo.

Essas leis de individualização, que não são senão as da individualidade, segundo Bouchet (1933a), oferecem uma útil pedagogia que permite classificar os fatos e encontrar as suas bases funcionais para aplicações pedagógicas delas decorrentes. Elas permitem também julgar o valor dos novos e dos antigos métodos. Nisso, elas dividem as opiniões conforme se adira ou não às suas necessidades para pensar a educação e o ensino:

Podemos [as] adotar ou [as] rejeitar, mas é difícil não tomar partido a favor ou contra. Trata-se, sem desconhecer nenhuma das vantagens da vida em sociedade, sem quebrar nenhuma necessária disciplina, de se indagar se a coletividade não é, em todos os casos, uma simples estimuladora das potências individuais, ao invés de ser, como muitos o disseram, a criadora das faculdades humanas [...]. Antes de lhes [às almas infantis] impor normas impessoais, será que ela não deve ajudá-las a cumprir o seu destino individual, a única com a qual elas são capazes de trabalhar com gosto? A experiência prova, aliás, que ela tem tudo a ganhar com isso: a sociedade a serviço das individualidades humanas, na medida em que estas se desenvolvem integralmente, portanto no respeito (senão no amor) da individualidade de outrem, tal é a solução de muitos problemas, a começar pela educação. No que diz respeito a isso, os resultados obtidos há meio século pelas escolas renovadas, e há vinte cinco anos pelo escotismo, aparecem como decisivos: tudo ali é organizado para o indivíduo,

e nunca se obteve dele tal rendimento ‘social’. (DE HOVRE; BRECKX, 1938, p. 439).

Henri Bouchet assume a clivagem potencial que pode gerar tal tomada de posição. Trata-se, todavia, de uma postura (de um “mal”?) necessária a fim de assentar, em determinado tempo, o estudo da psicologia da criança na formação dos professores de ensino secundário. Ao serem julgadas por certos inspetores fora de suas atribuições diretas, as posições de Henri Bouchet serão assim descartadas e até mesmo condenadas.

“Converter as pessoas... Tarefa sem fim e de resto insuficiente: só se destrói aquilo que se substitui”

Depois de ter obtido a sua transferência, em outubro de 1932, para o liceu Alexandre Ribot de Saint-Omer, onde permanece apenas um ano letivo, Henri Bouchet é nomeado para o liceu misto de Beauvais. Não satisfeito com esta nova atribuição, ele inicia então trâmite original solicitando ao Ministro da Educação Nacional a autorização para, durante o ano escolar 1934-1935, “estudar as condições nas quais a Educação Nova poderia se organizar no nosso ensino secundário e os meios úteis [a este fim]” (LE FICHE..., 1933, p. 1). Contrariamente ao parecer desfavorável do diretor de ensino secundário da época (Didier Roustan) anexado à carta enviada ao Ministro, o pedido de Bouchet será atendido. Com uma licença sem vencimentos para estudos, Henri Bouchet realizará assim uma “experiência de pedagogia prática” entre outubro de 1934 e julho de 1935 no Colégio da Normandia (Clères, Seine-inférieure), onde se torna, nesta oportunidade, o diretor dos estudos. No seu relatório enviado ao diretor do ensino secundário, em 19 de junho de 1935, Henri Bouchet escreve:

A minha experiência na Normandia terminou: eu me deparei, felizmente, com as mesmas dificuldades de qualquer estabelecimento

público: pessoal antigo e crianças pelo menos tão pouco dóceis. Estou me dando conta, hoje, que não é preciso tentar converter as pessoas... Tarefa sem fim e de resto insuficiente: só se destrói o que se substitui. O que é preciso primeiramente, o que nos falta, a nós professores, é um material verdadeiramente adaptado à psicologia dos principiantes. Algo intermediário entre o manual, que dá à criança apenas um todo pronto, e a cópia branca, que lhe deixa tudo por fazer. Portanto, sob a direção de Sr. Inspetor Gastinel, eu terminei, com a ajuda de um colega do Henri IV, um 'livro auxiliar de latim', segundo uma fórmula totalmente nova, para o sexto ano. Estou preparando também um material elementar de experimentação para a disciplina de filosofia – pois eles também são iniciantes... – e 'livros auxiliares' de geografia para o sexto ano. (LE FICHE..., 1935, p. 1).

Reintegrado, em 1935, ao liceu de meninos de Cahors antes de transferir-se para o de Auch no início do ano letivo seguinte, Henri Bouchet dedica-se então a essa nova atividade editorial. Em 1936-1937, ele publica duas obras sobre o ensino do latim, em colaboração com Jacques Lamaison,¹⁰ destinadas aos alunos do sexto ano. Partindo da história de um jovem ateniense, esses autores abordam, através das vinte e uma etapas que seu programa¹¹ comporta, as principais dificuldades dessa matéria. A fim de igualmente seguir o programa de história, a narrativa dessa criança de Atenas, em torno de quem gravita todo o desenvolvimento, se estende ao Egito e a outros povos do Oriente (fenícios, hebreus etc.).¹² Nesta perspectiva, esses autores, que desejaram ser fiéis a seu princípio “de um ensino ativo e vivo” (BOUCHET; LAMAISSON, 1937, p. 11), se esforçam, como salienta o autor do prefácio, Georges Gastinel, Inspetor-Geral da Educação Nacional, por trazer “o problema fundamental da pedagogia do latim para o plano

da psicologia prática” (GASTINEL, 1937, p. 7), propondo aos alunos um trabalho pessoal. Estes dois volumes, unidos um ao outro, propõem, assim, respectivamente, uma aula de latim atenta às progressões diárias de uma turma de sexto ano (Livro A – Método) e um caderno de exercícios graduados (Livro B – Livro de Exercícios) nos quais “espaços em branco” estão incluídos em todas as páginas a fim de permitir aos próprios alunos escreverem o que aprenderam com a ajuda de selos.¹³ Este tipo de exercício é precisamente o que faz dele a principal novidade da época e que, espera Georges Gastinel (1937, p. 7), poderá “numa ampla medida estimular e guiar o espírito de pesquisa nos mestres cada vez mais numerosos que recusem identificar o ‘sono dogmático’ com a sabedoria”.

Escapar à teoria e à ideologia abstrata: trabalhar por e para o concreto... um ponto de vista nem sempre compartilhado

Nesse meio tempo, Henri Bouchet participa do primeiro congresso para o estudo das questões relativas à organização do segundo grau no Havre, em junho de 1936 (CONDETTE; SAVOYE, 2011), no decorrer do qual expõe, mais uma vez, sua abordagem de ensino em uma comunicação sobre “a disciplina dos alunos mais velhos”,¹⁴ e, em outra, sobre “a coordenação horizontal e vertical dos ensinamentos”.¹⁵ No ano seguinte, visivelmente alertado pelo diretor do liceu de Auch, Henri Bouchet é inspecionado por Paul Crouzet,¹⁶ que, com base nos fatos observados, o julgará severamente:

10 Professor efetivo do sexto ano no Liceu Henri IV.

11 Este é composto de oito “leituras sobre Roma” acompanhadas de gravuras e questionários e de uma narrativa de dificuldade graduada.

12 Com seu colega Lamaison, Bouchet, exporá *in extenso* esta história em *Epitome Historiae Graecae et Orientalis: Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène* (LAMAISSON; BOUCHET, 1937), na coleção “O latim pelos textos”. Esta obra terá três outras edições até os anos 1960.

13 Este princípio será, mais uma vez, adotado pelos autores nas duas obras que eles consagrarão aos alunos do quinto ano, em 1938 (A. Método) e 1939 (B. Livro de Exercícios).

14 Contribuição n° 77, proferida na sessão IV, dedicada à “Organização da educação moral”.

15 Contribuição n° 78, proferida na seção IV, dedicada à “A necessidade da coordenação”.

16 Nascido em 1873, Paul Crouzet, após ter sido Inspetor Escolar de Paris durante vinte anos, se torna Inspetor Geral em 14 de outubro de 1936. Aos 64 anos, em 1937, ele se ocupa de suas novas funções há quatro meses apenas quando inspeciona Bouchet, 25 anos mais novo que ele (CAPLAT, 1997).

O método do sr. Bouchet lhe é bastante particular: seus alunos não têm livro de aula de filosofia, mas simplesmente um livro de textos filosóficos explicados. O objetivo deste ensino é, diz ele, que eles façam anotações extensas sobre textos significativos. É talvez isso, para o sr. Bouchet, uma aplicação das teorias de sua tese de doutorado sobre a individualização dos métodos de ensino, mas a questão é de saber se este método pode alcançar em uma formação filosófica completa. O sr. Bouchet é um espírito curioso, mas cuja pedagogia parece incerta. Importa que ele se preocupe com as reações de ideias filosóficas ousadas sobre jovens alunos nos quais ele não parece ter toda a autoridade desejável, tanto a turma parecia agitada ou tendendo se agitar. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Essa avaliação leva Henri Bouchet a enviar uma carta de protesto ao diretor do ensino secundário na qual ele contesta os fatos e faz questão de observar que se tratava mais de diferença de ponto de vista em relação ao inspetor do que de reais problemas pedagógicos:

Há oito anos estou acostumado a falar diante de jovens moças, e até agora nunca provoquei nem mesmo um sorriso nos seus camaradas moços quando me aconteceu de tratar certas questões delicadas. No que diz respeito à minha autoridade sobre os alunos, ousou afirmar nunca ter tido dificuldade disciplinar com a minha turma, nem coletiva, nem individual. Nunca um aluno me faltou com o respeito – e será preciso dizer que eu nunca fui desorganizado, nem um pouco. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Bouchet defende, em seguida, os resultados obtidos por seu método:

Talvez minha pedagogia pareça incerta, mas os resultados que ela obtém há dezoito anos, seja do ponto de vista da cultura da reflexão nos meus alunos, seja do ponto de vista do exame, podem tranquilizar. Os diretores dos liceus de Lorient, de Saint-Omer, de Beauvais e de Cahors poderiam dizer que, já em julho, a proporção de admissíveis sempre ultrapassou 80 por cento e a dos admitidos, ainda em julho, os três quartos. Quanto à turma que pareceu “agitada ou tendendo a se agitar”, eu aceito de bom grado esta observação se ela salienta o efeito dos meus esforços para impedir os alunos de sofrerem passivamente meu ensino e engajá-los a colocar questões, objeções e descobrir por eles mesmos

o que eu quero lhes ensinar. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

E termina especificando que

[o seu] passado de professor e [o seus] trabalhos de pedagogia teórica e prática não mereciam, me parece, uma execução tão sumária, e talvez me pudessem valer que se confiasse um pouco na minha maneira pessoal de conduzir uma sala de aula. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Se esse “caso” parece tê-lo afetado,¹⁷ Henri Bouchet, todavia, prossegue sua atividade editorial colaborando com Pierre Clarac, outro inspetor-geral, na redação de uma coletânea de textos franceses para a leitura, a observação e a dicção (BOUCHET, 1938)¹⁸ antes de a Segunda Guerra mundial estourar.

Pensar “a escola do amanhã”

Com 44 anos, Henri Bouchet é, uma vez mais, chamado a servir no exército francês. Feito prisioneiro em 17 de junho de 1940, o tenente Bouchet é deportado para a Alemanha. Durante seu cativeiro, ele redige uma *Dissertação sobre a escola do amanhã* (LE FICHE..., 1945), na qual expõe os princípios de uma “reforma de base” fundada na distinção entre “conhecimentos de memória” e “conhecimentos de cultura”. Após ter denunciado as deficiências do ensino e apontado a causa principal do mal, a saber, “a organização do trabalho escolar”, ele identifica para cada disciplina o que é indispensável aprender de cor (conhecimentos de memória)¹⁹ que permite em seguida adquirir, por “procedimentos vivos”, os conhecimentos oriundos da cultura.²⁰ Completados por visões pessoais sobre a formação do caráter²¹ e

17 A multiplicação do número de ausências por causa de doença dá seguimento a esse episódio.

18 Essa obra terá doze edições entre 1938 e o fim dos anos 1950.

19 Trata-se das datas, dos nomes próprios, das raízes, das palavras, das fórmulas, das vistas sinópticas etc. que “constituem de alguma forma o mínimo de bagagem exigível para o curso superior” (BOUCHET, 1940, p. 3).

20 O conjunto de conhecimentos ligados aos temas estudados à base de pesquisas realizadas e organizadas pelos alunos, sozinhos ou em grupos.

21 No capítulo que ele dedica a essa questão, ele aborda o

“alguns problemas gerais”,²² essa dissertação promove a introdução e o desenvolvimento dos métodos ativos no contexto de uma reforma do ensino secundário francês. Reforma tanto mais necessária quanto a escola falhou na sua tarefa, segundo ele, não formando homens e, ainda menos, cabeças possuidoras do sentido concreto e do gosto do real.²³

Libertado em 21 de junho de 1941, Henri Bouchet junta-se à Resistência francesa, e entre abril e dezembro de 1945 participa da campanha de Autun e da Alsácia no Corpo Franco Pommiès (LE FICHE..., 1945). Reintegrado com o título de professor de filosofia no liceu de Chartres em 1947, ele acumula as licenças de invalidez de longa duração até 1950. Sujeito a frequentes depressões como consequência do seu cativeiro, o seu estado de saúde não lhe permite apresentar-se, de novo, diante de uma turma de estudantes. Este período marca uma etapa importante na vida de Henri Bouchet. Enfraquecido, ele não perde, todavia, a sua combatividade quando se trata de defender as suas ideias no campo da educação. Assim, reedita já em 1946 a sua tese secundária *O escotismo e a individualidade*²⁴ sob um novo título: *Psicologia do escotismo* (BOUCHET, 1946).²⁵ Nesta obra ele busca explicar, do ponto de vista psicológico e sociológico – o título não já corresponde, de fato, à ambição e ao conteúdo do livro –, os métodos e as práticas dos Esclarecedores da França que lhe são familiares por ser, ele

mesmo, chefe escoteiro desde 1929. Julgando que o escotismo “se aparenta à Educação Nova da qual ele constitui uma das mais notáveis manifestações” (BOUCHET, 1933c, p. 8), Henri Bouchet insiste, aqui, mais particularmente, nas relações entre professor e aluno, que deveriam se calcar na relação que existe entre um chefe e os seus escoteiros.

Ao mesmo tempo, ele remaneja e apresenta o seu livro *A individualização do ensino*.²⁶ Na advertência que ele redige nesta ocasião, além da exposição dos motivos que o levaram a suprimir ou a acrescentar certos pontos, ele deseja que a sua obra seja

[...] antes de tudo um instrumento de trabalho,²⁷ e não uma obra teórica, que nós desejamos oferecer aos professores que querem lealmente tentar a experiência para a qual os convidamos, enquanto nada, na formação profissional deles, os havia verdadeiramente preparado – sendo o ensino sem dúvida a única profissão na qual é omitida a aprendizagem de uma técnica. (BOUCHET, 1948a, p. 8).

Henri Bouchet publicará a sua abordagem teórica no ano seguinte na *Introdução à filosofia do indivíduo* (BOUCHET, 1949). Esta obra complexa não encontrará o seu público dentro de um contexto de pós-guerra em que os educadores e os jovens professores sem formação, recém-nomeados, aguardam livros e revistas que lhes dão conselhos práticos que lhes permitem ser operacionais o quanto antes (GUTIERREZ, 2012). As editoras não se enganarão, solicitando, mais uma vez, Henri Bouchet, que publicará, entre 1948 e 1951, *Cahiers de Travaux dirigés de géographie*.²⁸

desaparecimento de alguns conflitos, o papel social do trabalho em equipe, o recreio e as caixas de jogos, as saídas da tarde, a formação dos vigilantes, os trabalhos manuais, as salas de reuniões ou “lares” reservados aos pensionistas, o canto e as sanções.

22 A formação dos professores, os horários, o vestibular (*baccalauréat*), a juventude única.

23 Henri Bouchet desenvolve esse ponto de vista em um texto inédito intitulado “Ce que la guerre ou la Résistance ont révélé aux enseignants” (CAMBON; DELCHET; LEFEVRE, 1974).

24 Observe-se que na primeira capa é indicado que o prefácio é de Edmond Goblot (professor honorário da Universidade de Lyon, membro do comitê diretor et vice-presidente dos *Eclaireurs de France*). Ora, esta é assinada comumente por Edmond e, seu filho, François Goblot (chefe dos *Eclaireurs de France*).

25 *Psicologia do escotismo* já havia sido reeditado, em 1940, pela Spes. Trata-se, portanto, de sua 3ª edição.

26 Nesta segunda edição de 1948, publicada de forma condensada (280 páginas ao invés das 552 páginas da primeira edição), notamos que o prefácio de Adolphe Ferrière não é reproduzido.

27 Enriquecida de mais de 500 novos títulos, esta bibliografia de 35 páginas é, aliás, apresentada sob a forma de temática, constituindo uma fonte particularmente preciosa para a matéria.

28 *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (I. Classe de 6^{ème})* (BOUCHET, 1948b) e *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (II. Classe de 5^{ème})* (BOUCHET, 1951a). Ver também *La géographie du cours moyen par les méthodes actives. Exercices d’observation, de comparaison, de réflexion, d’étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale, humaine, etc.* (BOUCHET, 1951b).

Adaptar os métodos ativos ao ensino por correspondência

Nesse meio tempo, em 1950, ano em que é feito Cavaleiro da Legião de Honra, Bouchet integra o Centro Nacional de Ensino por Correspondência Radio Televisão (CNEPCRT) no qual

Pontual... do seu jeito [...] [ele se] apaixona por sua tarefa e cumpre-a com todas as qualidades e os pequenos defeitos que a paixão pode engendrar. Seu método de latim no qual ele refletiu longamente requer de maneira incontestável ajustes no detalhe (M. Bouchet não é latinista, mas filósofo). Mas tal como é, desde o início, ele parece muito eficaz e tanto quanto pude apurar por visitas ou cartas de pais, tem gerado entusiasmo, pelo menos entre nossos melhores alunos. (LE FICHE..., 1951, p. 1).²⁹

No ano seguinte, Bouchet assume a coordenação das diversas matérias do quinto e do sexto ano. Nesta função, torna-se o promotor de uma experiência de adaptação dos métodos ativos no ensino por correspondência (LE FICHE..., 1952, p. 1).³⁰ Durante os anos em que trabalha no CNEPCRT, ele tenta promover um método que coloca os alunos principiantes imediatamente na presença de um texto em latim a partir do qual eles se exercitam em classificar as palavras conforme suas terminações características e em recortar as frases conforme grupos funcionais gramaticais. Esta abordagem permite ao aluno aprender progressivamente as conjugações, as declinações e a sintaxe básica sem ficar preso em um ensino gramatical dogmático. Após ter ajustado o seu método e respondido, assim, às necessidades de um ensino a distância, Henri Bouchet atua na Rádio no âmbito das formações oferecidas pelo CNEPCRT. No ano anterior à sua aposentadoria, em 1956, o chefe do Centro estima que este “[...] método [é] lógico, muito analítico, mas vivo, atento, no sentido da pedagogia ativa. O sr. Bouchet faz um trabalho minucioso,

aprofundado, digno de elogios” (LE FICHE..., 1955, p. 1).³¹

Esse método, transposto por Roger Gal, será publicado em um manual (BOUCHET: GAL, 1954) no qual um amplo espaço é dedicado à pesquisa etimológica das palavras e à versão em francês de textos em latim. Na mesma ordem de ideias, Bouchet continuará a redigir livros de gramática destinados aos alunos de escolas de ensino fundamental (BOUCHET, 1962; BOUCHET; MEIGNANT; ZEMB, 1964). Sem poder terminar a sua última obra,³² na qual ele voltava às oportunidades perdidas e às resistências que encontrara em relação à pedagogia nova na França no decorrer do século XX (BOUCHET, 1973), Henri Bouchet falece em 17 de janeiro de 1972 com a idade de 76 anos.

Conclusão

O percurso profissional e intelectual de Henri Bouchet não pode deixar indiferente o historiador da educação por pelo menos três razões. A primeira deve-se à singularidade deste professor de filosofia, que vê nas instruções oficiais de 1925, 1930 e 1931 uma forma de convite a modificar as práticas de ensino no sentido das preconizações do movimento da Educação Nova. Este aspecto, pouco estudado, sem dúvida em razão do fraco impacto que as suas diretrizes ministeriais puderam ter, torna atrativa a militância do jovem Henri Bouchet. A segunda razão está ligada à sua tese de doutorado, na qual ele tenta formalizar os fatores gerais da individualidade que, segundo ele, governam o caminho e o progresso de todo pensamento. Trata-se de uma posição audaciosa em um contexto em que a função de magistério do professor no ensino secundário permanece no centro da organização pedagógica das aulas dos liceus. A terceira razão da relevância desse

29 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 15 de fevereiro de 1951.

30 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 29 de maio de 1952.

31 Avaliação de M. Barraud, diretor do CNEPCRT, em 21 de janeiro de 1955.

32 Dois livros já tinham sido anunciados “no prelo” (*L’Education contemporaine: son histoire, son bilan e Du biologique au spirituel*) no preâmbulo de sua *Introduction à la philosophie de l’individu*, em 1949.

pedagogo diz respeito aos esforços que envidará para adaptar as características pedagógicas de certas disciplinas (latim, francês, história, geografia) à psicologia dos diferentes públicos escolares aos quais ele se endereça. Este aspecto desconhecido da obra de Henri Bouchet mereceria ser estudado no campo da história das disciplinas escolares a fim de determinar o seu alcance e a sua eventual originalidade.

Além de uma consideração retrospectiva que nos parece muito meritória, convém acrescentar que as posições de Henri Bouchet vão ao encontro de vários partidários da Educação Nova que colocam a ação concreta do aluno no centro das possibilidades de reforma do ensino. Assim, não é surpreendente que ele julgue “incerta” a experiência das salas de aula novas a partir da Liberação em razão de elas não serem uma adesão, mas um compromisso com as ideias da Educação Nova. Razão também pela qual ele desejará que essa primeira “reforma de base” seja completada por uma segunda que consista em criar, nos moldes do Instituto das Ciências da Educação em Genebra, um Instituto Francês de Educação Nova. Várias tentativas serão efetuadas neste sentido nos anos 1960 e 1970, sem que nenhuma, infelizmente, pudesse se perenizar. Isto teria sido a realização do desejo de toda uma vida de Henri Bouchet.

REFERÊNCIAS

- BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Préface de Adolphe Ferrière. Paris: F. Alcan, 1933a.
- BOUCHET, Henri. Un Essai d'individualisation dans une Classe de philosophie. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 87, p. 96-99, abr./maio 1933b.
- BOUCHET, Henri. **Le scoutisme et l'individualité**. Paris, Alcan, 1933c.
- BOUCHET, Henri. L'école active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 75, p. 48, fev. 1935a.
- BOUCHET, Henri. Ce qu'apporte de nouveau l'éducation nouvelle. **Les Nouvelles Littéraires**, n. 650, p. 3, mar. 1935b.
- BOUCHET, Henri. Celui qui nous intéresse d'abord: l'écolier réel. **L'information pédagogique**, n. 1, p. 7, jan. 1937.
- BOUCHET, Henri. **Textes français de lecture, d'observation, de diction** (en collaboration avec Pierre Clarac). Paris: Belin, 1938.
- BOUCHET, Henri. **Mémoire sur l'école de demain**. Paris: Fonds du Ministère de l'Instruction publique, 1940.
- BOUCHET, Henri. **Psychologie du scoutisme**. Paris: Spes, 1946.
- BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Paris: F. Alcan, 1948a.
- BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (I. Classe de 6^{ème}). Paris: Belin, 1948b.
- BOUCHET, Henri. **Introduction à la Philosophie de l'individu**. Paris: Flammarion, 1949.
- BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (II. Classe de 5^{ème}). Paris: Belin, 1951a.
- BOUCHET, Henri. **La géographie du cours moyen par les méthodes actives**. Exercices d'observation, de comparaison, de réflexion, d'étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale, humaine, etc. Paris: Fortin, 1951b.
- BOUCHET, Henri. **Textes choisis et commentés**. Classes de 6^{ème} et 5^{ème}: lecture, explication, diction. Paris: Belin, 1962.
- BOUCHET, Henri. Le Plan Dalton. **Boletim da Sociedade Alfred Binet e Théodore Simon**, n. 535, p. 275, jun. 1973.
- BOUCHET, Henri; GAL, Roger. **Manuel de latin**. Méthode inductive et globale. Paris: éditions OCDL, 1954.
- BOUCHET, H.; LAMAISON J. **Le latin de sixième en XXI étapes** – A. Méthode. Paris: F. Nathan, 1937.
- BOUCHET, Henri; MEIGNANT, Lucien; ZEMB Jean-Marie. **Grammaire française 6ème-5ème**. Paris: Office central de Librairie, 1964.
- CAMBON, J.; DELCHET, R.; LEFEVRE, L. **Anthologie des pédagogues français contemporains**. Paris: Puf, 1974.
- CAPLAT, Guy. **L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle**. Paris: INRP-Economica, 1997.
- CARCOPINO, Claude. Conférences de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Deuxième

section). **L'Éducation**, n. 6, p. 358, mar. 1934.

CAZAMIAN, M.-L. L'École active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere Nouvelle**, n. 80, p. 214-216, ago./set. 1932.

CONDETTE, Jean-François; SAVOYE, Antoine. Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936): Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. **Carrefours de l'Éducation**, n. 31, p. 61-88, jan./jun. 2011.

DECROLY Ovide. **La fonction globalisante et l'enseignement**. Bruxelles: Fondation Ovide Decroly-Centetr d'études decrolyennes, 1929.

DE HOVRE, Frans; BRECKX, Leon. **Les maîtres de la pédagogie contemporaine**. Bruges: Casterman, 1938.

DE PAILLERETS, M. L'Éducation et individu. **La nouvelle Revue des Jeunes**, n. 1, p. 23-24, jan. 1936.

FERRIERE, Adolphe. **La pratique de l'école active**. Paris: Delachaux e Niestlé, 1924.

FERRIERE, Adolphe. **Préface**. In: BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. Paris: F. Alcan, 1933. p. III-VIII.

FOURNEAU, Louis. H. Bouchet: l'individualisation de l'enseignement. **Revue néo-scolastique de Philosophie**, v. 38, n. 45, p. 140, 1935.

GARNIER, Bruno. **Les combattants de l'école unique**. Lyon: INRP, 2008.

GASTINEL, G. Préface. In: BOUCHET, H.; LAMAISON, J. **Le latin de sixième en XXI étapes - A. Méthode**. Paris: F. Nathan, 1937. p. 7.

GISEN, Antoinette. **Le Plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement**. Bruxelles: Lebègue, 1930.

GUTIERREZ, Laurent. Méthodes actives (1946-

1950). In: BESSE, Laurent; GUTIERREZ, Laurent; PROST, Antoine. **L'éducation nouvelle au service d'une nation à réformer: entre espoirs et réalités**. Grenoble/Paris: PUG, 2012. p. 195-207.

LAMAISON, Jacques; BOUCHET Henri. **Epitome Historiae Graecae et Orientalis: Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène**. Paris: Belin, 1937.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1929.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1933.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1935.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1937.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1945.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1951.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1952.

LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1955.

MARTY, Henri. Henri Bouchet - L'individualisation de l'enseignement. **L'Éducation**, n. 4, p. 224-226, jan. 1934.

WEBER, Maurice. L'École active dans l'enseignement secondaire en France. **L'Université nouvelle**, n. 56-57, p. 113, out. 1932.

Recebido em: 25/04/2020

Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.