

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie. Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation.

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE :

François-Louis BERTRAND : *Un nouveau procédé d'investigation psycho-pédagogique.*

Serge W. IVANOFF : *Le système complexe de l'enseignement en Russie.*

C. CHATSKY : *Les lacunes actuelles de l'enseignement en Russie.*

L. PORINIOT : *Un laboratoire de pédagogie et de psychologie expérimentales.*

M.-A. CARROI : *A nos collègues de l'Enseignement secondaire féminin.*

G. MARCEL : *Sur l'École-Foyer de Grenoble.*

Apprentissage et psychotechnique, d'après le D^r Carrard.

Ch. BAUDOUIN et D^r G. RICHARD : *Institut international de psychagogie et de psychothérapie.*

Ad. F. : *Le collège d'Antioche aux États-Unis.*

L. HOLEMAN : *Les écoles juives en Pologne.*

Livres et Revues.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

7^{me} Année.

SEPTEMBRE-OCTOBRE 1928

N° 41

Prix du Numéro : en France, 3 frs français; à l'étranger, 1 fr or

ADMINISTRATION : M. Julien CRÉMIEU. CENTRE DE LIBRAIRIE FRANÇAISE ET ÉTRANGÈRE, rue de Clugny, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

New Education Fellowship. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL

Présidente : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).]

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : **Das Werdende Zeitalter**, Mme E. ROTTEN et Dr Karl WILKER, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : **The New Era**, Mrs B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I.

BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE : **Pour l'Ere Nouvelle**. M. Ad FERRIÈRE. 10, Chemin Pieschier, Genève (Suisse).

BELGIQUE FLAMANDE : **Het Schoolblad de aktieve School** (Revue scolaire l'Ecole active) M. E. VINCENT, Kon. Maria Hendrika Laan, 108, Bruxelles.

BULGARIE : **Svobodno Vaspitanie** (L'Educa-

tion libre) Dr KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : **La Nueva Era**. M. Armando HAMEL, Casilla 548, Valparaiso.

ESPAGNE : **Revista de Pedagogia**. M. Lorenzo LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid. 6.

HONGRIE : **A Jövö Utjain** (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : **L'Educazione Nazionale**. M. G. LOMBARDO RADICE, 2, Via Ruffini. Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : **La Obra**, Dr José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : **Pentru Inima Copiilor** (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISIPEANU, Strada Traian, Râmnicul-Vâlcea.

SUÈDE : **Pedagogiska Spornal**, M^{lles} Ester EDELSTAM et MARION MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : **Nové Skoly**, Dr Otokar CHLUP, Sirocti ul., 7, Brno.

YOUgoslavIE : **Radna Skola** (L'Ecole active), M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Beograd.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sanation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Elle compte : 1° des représentants; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité international.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Administration : M. Julien CRÉMIEU, Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, PARIS V^e

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Dans les autres Pays : 5 fr. français, 1 fr. suisse, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Tous les abonnements sont d'une année entière et partent de janvier.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Librairie J. CRÉMIEU, Paris n° 809-96. —

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

Un nouveau procédé d'investigation psycho-pédagogique

Nos travaux sur l'attention, poursuivis sans interruption depuis la guerre et dont le résumé a paru, chaque année, dans le bulletin de la Société Alfred Binet, de Paris (1), nous ont amenés à entreprendre nombre de recherches latérales, parfois concomitantes, souvent parallèles presque toujours utiles. C'est, en somme, ce que Rignano a été contraint de faire, lui aussi, pour établir, sur des bases suffisantes, sa nouvelle « Psychologie du raisonnement ». Tout problème psychologique et pédagogique à la fois, c'est-à-dire psychogénétique, prend vite une ampleur insoupçonnée et on ne peut le réduire sans crainte d'aboutir à une solution incomplète ou, pour tout dire, fautive. Malgré le respect et l'admiration que nous inspirent les travaux classiques de Ribot, de Noyce et de Bergson, nous sommes parfois obligés de faire cette constatation à leur détriment. Pillsbury, beaucoup plus méthodique et complet, nous a rendu d'autres services et, quel que soit l'amour-propre national que nous éprouvons autant que quiconque, il n'est que juste de le dire.

Mais Pillsbury, lui-même, cherche trop dans les bibliothèques et n'observe pas assez la vie.

(1) V. aussi pour un point spécial et gros de conséquences, « l'Année Psychologique » (1926) pour la mesure de l'attention à l'École maternelle.

Il est utile de consulter aussi ma série d'articles de vulgarisation psychologique dans « l'École Maternelle française » (Paris). Années 1924-1925 et 1926.

Combien de psychologues méritent, sans paraître s'en douter, le reproche qu'Alfred Binet adressait à l'un d'eux — l'un des plus prolifiques parmi nos contemporains — qui avait écrit toute une étude sur le rire (1), sans observer vraiment un rieur, sans même avoir su pourquoi il riait lui-même. Et le maître de l'expérience psychopédagogique lui conseillait, un peu sèchement, de lire moins et d'observer mieux.

C'est ce que nous tâchons de faire, depuis une dizaine d'années (défalcation faite de la guerre) au Cercle d'études de psychologie expérimentale de Luchon. Nous possédons une bibliothèque assez riche et moderne dont nous avons été heureux de faire les honneurs, en 1925, à M. Félix Pécaut, Inspecteur général de l'instruction publique. Mais nous comptons surtout sur nos « laboratoires ». Ceux-ci sont constitués par les deux cents et quelques classes, urbaines, villageoises ou rurales, de la montagne ou des vallées pyrénéennes, que j'ai dirigées avec joie pendant 17 ans. Le personnel qui exerce dans ces écoles, est maintenant, presque tout entier, jeune et actif, pénétré de l'importance de sa mission éducative et résolu à la mieux remplir chaque jour. Que ce mot « jeune » surtout n'afflige pas ceux qui ont dépassé, comme moi, l'époque de jeunesse. Un « jeune » c'est un esprit actif, soucieux de se cultiver toujours pour

(1) Il n'est pas question ici de M. Bergson.

mieux œuvrer. Ces jours-ci, une directrice d'école âgée de 55 ans, ne me remettait-elle pas l'un des meilleurs cahiers d'observations progressives et physio-psychologiques d'élèves ? Ce cahier je l'ai communiqué, comme exemple à suivre et je me propose d'en publier des fragments qui étonneront, j'en suis persuadé, certains psychologues dogmatiques qui affirment que les instituteurs ne peuvent pas faire œuvre nouvelle et utile en psychologie. Ces psychologues dogmatiques ignorent complètement la vraie valeur et la parfaite bonne volonté de nos collaborateurs primaires. Ici comme pendant la guerre, il suffit de montrer le but, de bien définir la méthode, de donner l'exemple du travail consciencieux et persévérant, pour réussir.

Ces préliminaires — un peu longs et je m'en excuse, — ne sont pas inutiles, je crois. Il reste encore tant de préventions à dissiper, tant de parti-pris à combattre !

De plus, je tiens à fournir nettement nos références, à prouver que nos hypothèses et suggestions ne sont pas le caprice d'un jour, mais l'élaboration lentement poursuivie pendant des années. Il faut qu'on sache aussi que nos observations ont porté sur des « milliers » d'enfants des deux sexes et de tout âge, depuis deux ans jusqu'à 18, et que ces observations ont été faites dans les meilleures conditions de milieu possibles, par le maître ou la maîtresse habituels, au cours d'un exercice familier. Ceci a été l'une des grandes préoccupations de Binet. Il constatait vite, en effet, que l'enfant réagit et se comporte tout autrement, quoi qu'on fasse, avec un étranger qu'avec son professeur coutumier, tout seul qu'au milieu de ses camarades, lorsqu'on lui donne une expérience nouvelle à réaliser qu'au cours d'exercices quotidiens. Le grand principe fondamental de l'induction : « *Toutes choses égales par ailleurs* » nous a constamment guidés.

Des recoupements ont été faits, très souvent, au cours de mes inspections fréquentes qui me permettent de bien connaître les enfants comme d'être connu d'eux, (1) avec les renseignements précieux de nombreux médecins qui sont nos amis et parmi lesquels je me plais à citer : le docteur Molinéry, Directeur technique de l'établissement thermal de Luchon et le Docteur

(1) Une institutrice qui travaille spécialement la psychologie expérimentale, me disait dernièrement que ses élèves n'étaient pas gênés le moins du monde avec moi et me répondaient aussi bien, sinon mieux qu'à elle. L'enfant aime qui l'aime.

J. Huguet, correspondant du Museum, lauréat de l'Institut, ancien professeur à l'École d'anthropologie. Le Conseil général de la Haute-Garonne, toujours soucieux de collaborer à l'éducation intégrale de notre démocratie, a voté récemment les crédits suffisants pour étendre à toutes les communes du département, l'inspection médicale scolaire que nous avons déjà organisée dans 46 localités, grâce au concours bénévole des docteurs : Saint-Martin (sénateur), Vivès, Soulé, Chanfreau, Jauréguiberry, Barbé, Cep, etc. On verra, dans la reproduction de notre fiche individuelle (1^{re} page) la part que nous faisons toujours, avec gratitude, à la collaboration médicale indispensable. Nos intentions ont été publiées et approuvées, d'ailleurs, par deux revues de médecine.

*
*
*

Les paraboles ont du bon en pédagogie. C'est pour cela que je rappelle souvent, à mes collaborateurs, celle du cultivateur routinier qui ne veut pas tenir compte des découvertes de la science et ne fait que de médiocres récoltes. S'il est nécessaire de bien connaître son champ et les semences, il l'est tout autant de bien analyser chaque enfant et son comportement. Encore faudrait-il dire : ses comportements successifs, car il est trop jeune, insuffisamment formé et discipliné, pour évoluer selon une courbe uniforme. De plus, il grandit et se complète chaque jour. Ses muscles se fortifient, ses sens se perfectionnent, son système nerveux et son cerveau surtout, par une myélinisation encore obscure, mais dont nous connaissons cependant les phases principales depuis les précieuses observations d'un modeste inspecteur des écoles de la Romagne, Vitale Vitali, deviennent de plus en plus aptes à sentir, percevoir, comparer, sélectionner et penser dans le sens complet de ce dernier mot. Il faut tenir compte de tout cela. Il faut tenir compte aussi des « crises de croissance » si faciles à déterminer et à prévoir même, d'après les remarques de Binet sur la mesure des deux tailles : assis et debout. Pourquoi le carnet modèle actuel d'inspection médicale n'en fait-il même pas mention ? (1). Et la

(1) Ici encore nous devons signaler une erreur, parmi beaucoup d'autres, causée par le défaut de collaboration. Le carnet d'inspection médicale ne devrait pas être l'œuvre exclusive du syndicat des médecins de France. Notre collaboration aurait pu être utile car nous aurions appelé l'attention des docteurs sur cette lacune et sur quelques autres aussi regrettables, par exemple l'insuffisance notoire d'investigation endocrinienne, point capital à notre avis.

crise de la puberté qui nous a permis d'expliquer des variations sérieuses et anormales des courbes d'attention dans les cours supérieurs des écoles de Luchon, est-elle suffisamment considérée ?

Il importe que l'instituteur sache qu'il doit être toujours un « observateur » pour remplir sa mission primordiale « d'éducateur ». Depuis longtemps, dans nos directions professionnelles comme dans toutes nos publications, nous avons affirmé avec force « le primat de l'éducation ». On ne s'en soucie peut-être pas assez. Et cependant, c'est d'une crise d'éducation et non d'instruction que souffre la France d'après-guerre, bien qu'elle ait donné, au monde surpris, l'exemple presque unanime des plus hautes vertus pendant la crise effroyable de 1914-1918. Actions puis réactions, anticlinaux et synclinaux, vague après vague, le cycle humain, lui aussi, est une force cahotante sur la voie mystérieuse et angoissante du devenir. Encore donc une qualité s'impose, de toute évidence, à l'éducateur pasteur des foules, comme le poète rêvé par Hugo : « le sens de l'adaptation » qui lui permet, face à l'étoile, les mains fermes à la barre, de guider sûrement sa cargaison d'âmes, vers le but sublime si bien pressenti par J. M. Guyau; (1).

Tout ceci aboutit encore, comme nouvelle preuve, à ce que nous disions tout à l'heure. L'instituteur doit être éducateur : donc psychologue. S'il n'est que pédagogue, il pourra faire de bonnes leçons comme on prépare un bon plat d'après un livre de cuisine. Il obtiendra des succès aux examens. Mais il restera toujours enchaîné au cycle fatal du mimétisme et du « monitorat ». Il ne sera jamais vraiment, sauf pour quelques détails infimes, novateur et créateur. Pour ce faire, il doit constamment s'efforcer d'abord de connaître chaque enfant, ce qui est actuellement facile dans la majorité de nos écoles malheureusement dépeuplées, vidées presque par la guerre. Chaque élève, avec son livret d'inspection médicale devrait posséder son livret psychologique (2). Ce livret montrerait, par une suite de « croquis psychologiques » dressés

(1) Relisons surtout la fin, poignante et fortifiante à la fois, de l'« Irréligion de l'Avenir », livre sublime d'un philosophe mort à 33 ans, et dont le titre pourrait être : « La Religion de l'Avenir », si nous le confrontons avec Nietzsche.

(2) Mon excellent collaborateur, M. François Sarrieu, secrétaire du Cercle de Luchon, a publié, en 1913, un livret excellent que, faute de crédits et d'appuis, nous n'avons malheureusement pas pu répandre.

au moins deux fois l'an, en octobre et juin de préférence, l'évolution de chaque jeune esprit.

Mais comment obtenir ce « croquis psychologique » préconisé par Binet, Claparède et d'autres, avec plus d'éloquence souvent que de précision ?

Evidemment, nous pouvons avoir recours aux nombreux tests classiques : échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon, revue et corrigée par Terman, de Sanctis, etc.; Tests de M^{me} et M. L. Cooley si bien présentés et analysés par M. Duthil; tests Claparède avec la méthode numérique ingénieuse des percentiles; tout nouveau tests Otis-Duthil présenté fort bien, ces jours-ci, par l'actif et distingué promoteur de Nancy. Je les juge en général trop préoccupés de mesurer le savoir, pas assez les aptitudes. De plus, l'expérience que m'a donnée la direction du Cercle de Luchon et le contact permanent avec les instituteurs, m'incite à mettre en garde contre l'inexpérience, les erreurs et le découragement possible, voire probable, de ceux-ci.

Comprendre un test constitue déjà, pour le néophyte, un travail sérieux. Le mettre sur pied et l'appliquer soi-même, c'est une besogne ardue; l'interpréter, une élaboration délicate qui réclame de l'entraînement. A ce point de vue, nous sommes complètement d'accord avec Alfred Binet comme avec des professeurs éminents de philosophie. Les instituteurs, malgré toutes leurs qualités, ne sont pas préparés à ce rôle. Ce qu'on leur en dit, dans nos écoles normales, ressemble trop encore à l'enseignement scientifique, théorique et sans manipulation d'autrefois. Vouloir leur confier des tests scientifiques, trop vite, c'est courir à un échec presque certain.

Que faire alors ? Tout d'abord, rendre les directrices et directeurs d'école normale comme d'école annexe, ainsi que les inspecteurs d'académie ou de l'enseignement primaire, capables d'enseigner la psychologie expérimentale et d'en diriger les travaux, par des modalités sur lesquelles je ne m'étendrai pas aujourd'hui. Qu'il me suffise d'en signaler l'absolue et l'urgente nécessité. Chaque circonscription d'enseignement primaire, chaque département devrait former une cellule ouvrière de psycho-pédagogie, sous le contrôle de professeurs « compétents » de l'enseignement supérieur. J'insiste sur l'épithète « compétents » car certains philosophes dogmatiques découragent et annihilent au lieu de diriger.

Voilà donc l'avenir que nous espérons et qu'il

faut bien se soucier d'organiser si nous ne voulons pas devenir les disciples, un jour, des psychologues étrangers, les vassaux de la pédagogie nouvelle qui se crée depuis longtemps, grâce à l'heureuse influence d'Alfred Binet, mieux connu là que chez nous, en Belgique, en Angleterre, en Suisse, en Allemagne, à Vienne comme à Barcelone ou en Amérique, même en Russie et au Japon, sans oublier l'effort italien qui est des plus remarquables. Mais le présent nous révèle, en attendant, un devoir qui nous lie selon le mot fameux d'Amiel. Quel est ce devoir ? Travailler, expérimenter et juger dans le cadre pédagogique actuel qui nous est familier. De nombreuses découvertes dont vit actuellement l'humanité, ont été réalisées par des artisans avant d'être homologuées par la science officielle. L'intuition métaphysique a frayé les voies, plusieurs siècles auparavant, aux découvertes scientifiques. Et le grand savant psychologue, dans le meilleur laboratoire, est moins bien partagé, à certains égards que le maître du village qui étudie les enfants de ses premiers élèves. En tout cas, leur collaboration persévérante et méthodique nous apparaît, de plus en plus, indispensable.

*
* *

Il est facile de voir maintenant comment nous avons été amenés, après de longs tâtonnements, à cette conclusion pratique pourtant si simple : Commençons par un test qui ressemble aux exercices habituels de l'école, de manière à ne dérouter ou décourager ni les élèves, ni les maîtres. Afin de laisser autant que possible, toute la liberté d'actions et d'inspirations à l'enfant, nous avons conseillé d'exploiter la promenade scolaire, justement en faveur dans l'enseignement primaire élémentaire, depuis plusieurs années.

On choisit donc de préférence, un bel après-midi et l'on part sur l'un de ces chemins délicieux des Pyrénées qui nouent leurs boucles élégantes aux flancs de montagnes splendides. Le gave mugit au fond de la vallée, dans sa gainé de blocs de granits parsemés de frênes et d'aulnes. Le damier des petits champs cultivés s'étend jusqu'aux prairies toujours vertes, même l'hiver, qui borde la forêt polychrome. A chaque pas sur le chemin qui monte, l'air devient plus pur, l'horizon s'élargit et de nouveaux sommets, brillants de névés, piquent l'azur profond du ciel. Le maître laisse ses élèves marcher à leur guise, observer à leur gré, agir comme il

leur plaît. De temps à autre, si le besoin se fait sentir, ces simples conseils :

— Attention !... Regardez bien tout autour de vous !... Ecoutez !... Respirez !

La promenade dure une demi-heure, guère plus. Il ne faut pas que la gerbe moissonnée soit trop vite lourde à ces petits bras. On rentre après quelques minutes de récréation et de repos au sommet de la montée.

Les élèves sont prévenus, que le lendemain, à la même heure (afin d'uniformiser autant que possible les contingences cosmiques et physiologiques) ils devront conter leur promenade. Ainsi nous avons la joie, bien souvent, de lire des choses charmantes et vraiment vécues qui nous permettent de jeter un coup de sonde jusque dans le subconscient de nos élèves. Déjà nous les connaissons bien mieux ainsi que par la composition française habituelle, même au point de vue du français qui ne nous arrêtera pas aujourd'hui. Disons simplement qu'un Inspecteur général fut assez surpris par les qualités nombreuses d'un compte-rendu de promenade, rédigé par une petite montagnarde de 11 ans et demi qui n'avait jamais quitté son village perdu, mais que deux bonnes institutrices avaient bien éduquée par notre méthode progressive, psychogénétique et qui comporte toujours l'auto-correction.

*
* *

Il s'agit maintenant, le plaisir goûté au contact si frais, si réconfortant de ces petites âmes, de tirer parti de leur travail. Pas de corrections, bien entendu, comme nous le faisons en composition française, ou un jour de composition ou d'examen.

Il s'agit, non de noter ou d'apprécier, mais de chercher et de relever : en un mot, d'une « investigation ». Cette investigation, pour être à peu près complète, doit porter sur les trois cycles ou modes d'activité psycho-physiologique : sensoriel et perceptif d'abord, conceptuel ou intellectuel proprement dit ensuite, moral, enfin. Nous y joignons une colonne pour le temps moyen d'attention qui sera simplement à une minute près, celui que chaque élève aura consacré, sans répit, à son compte-rendu.

Un coup d'œil sur le tableau ci-après, me dispensera de longues explications.

Je préfère et je crois plus utile de montrer comment l'on relève, en marge, toutes les manifestations psycho-sensorielles exprimées par l'enfant. Les initiales sont un moyen rapide et com-

mode de distinguer et de compter les manifestations :

Ainsi par exemple :

1 ^{er} cycle (sensoriel et perceptif)	}	Vision : V	
		Audition : A	
		Odorat : O	
		Goût : G	
		Tact : T	
		Kinesthésie : K	
2 ^{me} cycle (conceptuel ou intellectuel)	}	Mémorisation :	M
		Précision, quantité :	Q
		Jugements logiques :	J
		Jugements faux :	F
		Association d'idées :	ID
		Imagination représentative :	IR
		Imagination créatrice :	IC
		Symbolisme :	SY
3 ^{me} cycle (moral)	}	Esthétique : ES	
		Cénesthésie : C	
		Sentimentalité : S	
		Volonté : VO	

Bien que les termes que nous sommes obligés d'employer ne soient pas tous également familiers à ceux qui ne s'occupent pas régulièrement de psychologie expérimentale, nous ne croyons pas devoir jouer ici le rôle de dictionnaire ou de lexique. La Kinesthésie ou Kinésie, impropre-

ment appelée d'abord « sens musculaire » par Ch. Bastian, est, en réalité, le sens du mouvement et la racine du mot se retrouve dans cinématographe, cinématique. La cénesthésie, qu'il ne faut pas confondre avec la précédente, est le sens émotif vague qui s'exprime par l'angoisse, la crainte, la peur, la timidité, même la pudeur, comme la joie, et constitue la catégorie des émotions diverses jusqu'à l'admiration et l'enthousiasme, au moins comme base. C'est, conformément aux théories de Binet que nous l'avons placée dans le cycle moral, car l'émotion et le sentiment, d'après lui, sont la transition qui permet de passer de l'éducation intellectuelle à l'éducation morale. Cette opinion s'est généralisée d'ailleurs.

Quant à l'orientation psychique, qui tient de si près au comportement individuel et au caractère, nous l'indiquons simplement, avec quelques détails utiles, à la 4^e page. Puisque nous avons parlé, après Binet et Claparède, de « croquis psychologique », nous dirons que cette orientation nous donne le « facies » momentané qui synthétise assez bien ce croquis. Il est très utile, en psychogénie, d'observer ses variations. Elle mérite une étude spéciale.

(à suivre) François-Louis BERTRAND,
Inspecteur de l'Enseignement primaire.

Le système complexe de l'enseignement en Russie

Dans tous les pays de l'Europe Occidentale et en Amérique une crise grave se produit dans le domaine de l'organisation et de la méthode de l'enseignement scolaire.

L'abstraction extrême et le manque de vie du matériel d'enseignement, l'isolement de certaines branches, leur diversité et leur surcharge de connaissances formelles, voilà les traits caractéristiques du système de l'enseignement dominant qui provoque de justes attaques de la part des instituteurs contemporains. Et il n'y a rien d'étonnant à ce que, dans tous les coins du monde, on oppose aux vieilles formes de l'enseignement les nouveaux systèmes plus conformes à la vie et à la science.

Au nombre de ces mouvements didactiques contemporains, il faut ajouter tout d'abord le mouvement au profit du *système complexe de*

l'enseignement, c'est-à-dire, l'enseignement non pas de branches isolées, mais d'unités méthodiques, de complexes représentant un système harmonieux et organique d'actions et de connaissances touchant les différents domaines du savoir.

Ces complexes peuvent être très variés dans leur matière, leur forme, les buts qu'ils visent. Ceci rend compréhensible la variété des nuances de l'enseignement complexe que nous observons dans les différents endroits du monde. Cette variété se fait sentir tout d'abord dans la diversité de la terminologie.

Dans les pays où l'on parle allemand (Allemagne et Autriche) l'enseignement complexe est connu sous le nom de « *Gesamtunterricht* » ; dans les pays où l'on parle français : « Méthode des centres d'intérêt » et « Méthode Decroly » ;

dans la littérature anglaise et américaine : « *Project teaching* », « *Project method* », « *Project problem* » et « *Unit of work* » (Lincoln School); en Russie : « *Système complexe de l'enseignement* »; en Pologne : « *Metoda os' rodko' w nanczania* »; en Italie et en Espagne : « *Il principio della concentrazione* », etc. Sous tous ces termes, cachant des nuances variées de la conception fondamentale de l'enseignement complexe, il y a, pour finir, une seule et même idée de l'enseignement synthétique, uni, assimilé, basé non pas sur l'étude des phénomènes ou des domaines de la vie.

En Russie, l'enseignement complexe s'est développé indépendamment des tendances analogues de l'étranger.

Alors que l'enseignement complexe dans les autres pays provenait de considérations proprement pédologiques concernant l'appropriation de l'enseignement aux forces et aux intérêts de l'enfant, en Russie les considérations sociologiques ont occupé la première place. Ici l'enseignement complexe posait comme problème essentiel le développement de la conception marxiste du monde, basée sur l'étude dialectique des phénomènes de la vie. Il est certain qu'en tout cela on tenait compte des données scientifiques contemporaines sur la nature de la conception enfantine, mais les principes du matérialisme dialectique se trouvaient au premier plan.

Ainsi, dans une lettre méthodique de la section scientifique-pédagogique du « Conseil scientifique du gouvernement » (C. S. G.) sur l'enseignement complexe, on dit que « l'essentiel n'est pas de réunir les branches d'enseignement, mais d'unir les phénomènes de la vie, de les étudier dans leur ensemble et leurs corrélations, de découvrir les liens intimes entre les différents phénomènes, entre les différents côtés de la vie ». En se basant sur cette conception de la complexité le C. S. G. élabora en 1922 un nouveau schéma des programmes, fondé sur l'étude complexe des activités humaines.

Le travail, base de la vie, servait de pivot autour duquel se concentrait l'activité instructive et variée des enfants.

Toutefois, tout en servant de pivot aux études à l'école, le travail, selon l'opinion du C.S.G., ne doit pas se borner à être le thème unique et principal de l'étude théorique. Non, ce doit être avant tout l'acte de la vie et la manifestation spontanée des forces et des capacités enfantines dans la résolution d'un problème quelconque,

touchant non seulement les intérêts personnels de chaque enfant, mais ceux de la collectivité où il se trouve continuellement. Ainsi la tendance de l'école soviétique fondant son travail sur le principe complexe est dirigée non pas vers le développement spécial des activités enfantines, mais vers le travail de l'école socialement utile, vers le rapprochement étroit avec l'ambiance, et vers la participation effective de l'école à l'éducation de la nouvelle vie socialiste.

Les partisans de ce procédé pédagogique formulent de la manière suivante les problèmes du travail socialement utile à l'école contemporaine :

- 1) Le travail socialement utile doit conduire à un résultat économique;
- 2) Il doit attirer les enfants vers l'activité en commun, les adapter à la vie;
- 3) Il doit avoir une valeur pédagogique, assurant la croissance de l'enfant;
- 4) Il doit être accessible aux enfants (V. Choulguine).

Il faut remarquer que le point de vue faisant ressortir tout d'abord l'effet économique du travail socialement utile à l'école ne fut pas admis unanimement par les pédagogues soviétiques. C'est encore une question controversée que celle de la possibilité de baser les études scolaires sur du travail socialement utile.

Il arrive souvent en pratique que tel ou tel problème théorique sert de point de départ pour le travail pédagogique avec les enfants. Et seule la solution de ce problème conduit les élèves à une activité utile. Dans ce cas le travail n'est pas le point de départ, mais l'achèvement du travail théorique des enfants, l'annexe aux besoins de ce que les enfants apprennent et étudient à l'école. Pour illustrer les études complexes dans les écoles russes, voici un court schéma d'un devoir appartenant au complexe : « Préparation pour l'hiver » (2^e groupe de l'école primaire, enfants de 9-10 ans).

Le devoir fut formulé ainsi :

« Mettre ses vêtements en ordre, les préparer pour les froids qui arrivent. »

Préalablement, le maître leur demanda s'ils étaient prêts pour l'hiver. Le résultat de cet entretien montra que les vêtements étaient en désordre. Alors on résolut de réparer en commun les vêtements de tous les enfants et en même temps de bien organiser le vestiaire. La résolution fut prise par tous les enfants. On éla-

bora le plan de travail, on examina les vêtements de tous les enfants. On fit les comptes et on établit le devis. Tout ceci fut inscrit dans les cahiers. Sur le chemin de la réalisation pratique du devoir, les enfants se heurtèrent à toute une suite de questions théoriques sur les matériaux des vêtements, sur les formes et types du vêtement, sur l'histoire de son origine et de son évolution, sur les moyens de sa fabrication. Ces questions entraînent des expériences et des analyses de laboratoire. Les enfants firent connaissance avec la littérature (lecture de livres et de récits correspondants), ils firent des excursions dans les ateliers de chaussures, dans les fabriques de machines à coudre, s'occupèrent de travaux manuels.

Pour finir, ce qui avait été fait donna lieu à l'organisation d'une exposition de travaux enfantins et à une composition sur les choses apprises au cours de l'élaboration du devoir.

D'après l'exemple donné sur les études complexes dans l'école russe, il est facile de constater que la forme de ce travail se rapproche du caractère de ce qui est appelé en Amérique « Project method ». Toutefois, malgré la quantité de traits communs, il y a une différence réelle.

D'après le complexe russe, les devoirs sont donnés dans un certain ordre précis, tandis qu'en Amérique, dans la plupart des cas, on donne aux enfants pleine liberté de choisir leurs sujets. Dans le complexe russe, le centre de gravité est transporté sur l'utilité sociale du travail, tandis qu'en Amérique les projets portent pour la plupart l'empreinte individuelle; le com-

plexe russe applique la méthode dialectique à l'étude des phénomènes, tandis qu'en Amérique ceci n'est pas toujours obligatoire.

Pour conclure cet article succinct, il est à remarquer qu'en Russie il n'y a que cinq ans que l'on étudie le problème de la complexité sur une vaste échelle. Durant ces années on a acquis une grande expérience en appliquant de nouvelles méthodes dans toutes les écoles de la République (depuis 1923). On a écrit un grand nombre d'analyses montrant les différentes voies de l'enseignement complexe; il est impossible de les détailler dans cet article.

Certes la pensée pédagogique russe ne compte pas en rester là. En se basant sur l'analyse scrupuleuse de sa pratique et de la pratique des écoles étrangères, elle continuera à marcher vers la réalisation du problème de l'enseignement complexe (1).

S. W. IVANOFF.

(1) Actuellement, en Russie, on apporte une grande attention à réunir et à étudier les expériences mondiales dans le domaine de l'enseignement complexe. Ainsi dans une édition du « Travailleur de l'Instruction » (Moscou) a paru un recueil international rédigé par S. Ivanoff et N. Jordansky : « Les voies nouvelles de la pédagogie étrangère » (1927) dans lequel se trouvent des articles de pédagogues contemporains parmi les plus en vue, tels que : J. Dewey (Amérique), Ad. Ferrière (Suisse), O. Decroly (Belgique), D. Katzaroff (Bulgarie), Maria Solà de Selarès (Espagne) et autres. Dans l'édition de « Brokhaus et Efron » (Leningrad) a paru le IX^e tome de « l'Encyclopédie de l'enseignement complexe » (1928) consacré totalement à l'enseignement complexe dans l'Europe Occidentale et en Amérique. On prépare une édition de tous les programmes complexes les plus intéressants appliqués dans les nouvelles écoles de l'Occident.

Les lacunes actuelles dans l'enseignement en Russie

Il nous paraît intéressant de faire suivre l'article de Serge Ivanoff d'un extrait du rapport présenté par C. CHATSKY, directeur de la première station expérimentale du Commissariat de l'Instruction publique à Moscou, au Congrès pédologique de l'U. R. S. S. et intitulé « Pédologie et pédagogie ». Ce congrès, auquel ont participé plus de 2.500 personnes et auquel ont été présentés 251 rapports, a présenté le bilan des dix années écoulées et préparé la « pédologie unique Soviétique » de l'avenir : intensification des recherches pédologiques, formation d'un cercle pédologique et création d'une revue centrale ayant pour but d'unifier les efforts. Les passages suivants sont empruntés au numéro de février de L'Education populaire (Narodnoe Prosvetchenia) dans la traduction du service de la presse pédagogique de l'U. R. S. S.

Quels sont les problèmes qui auraient pu être soulevés par la pratique pédagogique dans un but de recherche ?

1^o Avant tout, nous sommes tous inquiets de voir nos programmes dépasser les forces des enfants. Dans notre travail pratique nous subissons l'influence, non seulement de notre inexpérience, mais aussi de la quantité des matériaux qui doi-

vent être soumis aux enfants et qui ne peuvent lui être tranquillement soumis dans le délai imparti par nos programmes. D'où il résulte que notre travail est souvent bâclé, en particulier à la fin de l'année. Il en résulte aussi que les enfants sont surchargés et qu'un certain mécontentement s'en suit au sujet des résultats de notre travail.

Si nous devons longtemps encore nous précipiter

fébrilement comme par le passé pour pouvoir parcourir les matières assignées aux enfants par les programmes de l'école primaire, le travail restera très difficile et nous voudrions bien que les camarades pédologues se posent comme tâche d'étudier notre programme pour savoir comment l'appliquer aux enfants en tenant compte des forces de leurs âges respectifs.

2° Dès à présent les questions concernant la méthode sont soulevées devant les praticiens. Mais nous sentons bien que cette forme de travail pédagogique, qui doit être réalisée par nos écoles, travail d'actualité correspondant aux exigences vitales de notre pays, est beaucoup plus compliqué que celui d'avant la Révolution. La méthode que l'époque d'avant la Révolution nous a léguée ne pourra pas nous satisfaire parce que nous n'y verrons pas l'élève qui travaille, qui sent et qui se trompe. Les exigences qui s'imposent dans l'enseignement de la langue et dans l'enseignement des mathématiques ne peuvent pas être détachées de l'intérêt, de l'adresse dans le travail, ni de l'attitude que peuvent avoir nos élèves à tel ou tel âge envers ces objets.

Voilà pourquoi l'éclaircissement des questions de méthodologie du point de vue de l'étude pédagogique de nos élèves, soumis constamment en fait à l'action de nos méthodes, est un problème extrêmement sérieux.

La question de la méthode en est arrivée à un point de développement tel que bientôt nous serons en présence d'une crise due à ce fait que, d'une part, nous saurons d'une façon de plus en plus claire de quelle école nous avons besoin, et que, d'autre part, nous saurons que nos méthodes ne correspondent plus avec les buts que nous nous proposons par l'édification de nos écoles. Ainsi, la question des fondements de la méthode d'enseignement devient la question du jour.

3° Nous sommes extrêmement préoccupés par le fait que dans nos écoles l'enseignement a un aspect monotone et ennuyeux. Nous n'en sommes encore qu'au commencement de la création d'une littérature artistique pour les enfants. Nous sentons fort bien que la partie émotive de notre enseignement est insuffisante. Ce que nous avons jusqu'à présent élaboré dans le programme de musique, de dessin, de jeux, de travail, ne peut pas nous satisfaire entièrement parce que le rôle des éléments émotifs en vue d'obtenir de bons résultats des occupations auxquelles se livre l'enfant, aurait dû être bien plus grand et cette question aurait dû être éclairée du point de vue pédagogique d'une manière beaucoup plus sérieuse.

Ce n'est pas notre tâche d'édifier une école ennuyeuse, car le sublime qui est entré dans notre école en liaison avec les temps que nous avons vécus, présenté sous un aspect monotone peut donner des résultats tout-à-fait opposés à ceux qu'on pourrait attendre. L'ennui dans nos occupations provient non seulement du fait que nous n'avons pas suffisamment de moyens, mais aussi du fait que nous ne sentons pas d'une façon suffisante cette liaison intérieure profonde qui lie les divers points relatifs aux intérêts de l'enfant à ses distractions, à son travail, en tenant compte de la matière que nous lui soumettons, ainsi que de son assimilation pendant ses occupations.

4° Ces derniers temps ont été soulevées plusieurs questions relatives à la création de la discipline pour la nouvelle génération. Tous les cas connus de « Khouliganisme », de paresse et de débauche qui emplissent sans cesse les colonnes de

nos journaux, ne sont pas sans susciter en nous une inquiétude profonde. Nous regardons notre travail et nous nous posons maintes questions, à savoir de quelle façon nous devons lier cette liberté des rapports qui doit régner entre les instituteurs et les enfants, ces sentiments de camaraderie qui doivent être cultivés par de tels rapports, avec la nécessité de fonder une discipline. Nous ne pouvons pas nous rendre un compte exact des causes qui empêchent de régulariser la vie et le travail de nos enfants. Toutes les opinions ordinaires qui surgissent à ce sujet, notamment en ce qui concerne le rôle du milieu, le rôle d'organisateur de l'instituteur, le caractère des sentiments des enfants, leur pétulance, leur instabilité, tout ceci, nous le savons nous-mêmes fort bien ; mais quand nous essayons de passer des paroles aux actes, alors se dressent devant nous des difficultés énormes dans lesquelles il nous est difficile de nous débrouiller. Voilà pourquoi, étudier les facteurs nécessaires pour créer la discipline et étudier les méthodes d'enseignement d'une manière susceptible de créer une discipline juste pour nos élèves, tout cela doit être l'objet d'une étude scientifique sérieuse.

5° A toutes nos conférences pédagogiques, lors de tous les comptes-rendus relatifs au travail scolaire, dans toutes les observations transmises aux rapporteurs, on peut remarquer un intérêt de plus en plus grand pour les questions qui se rapportent à la création des habitudes chez l'enfant. Il nous est naturellement connu que dans ce domaine sont indispensables beaucoup d'exercices, qu'il y faut beaucoup de persévérance. Mais jusqu'à présent nous n'avons pas eu un tableau exact du mécanisme de la création des habitudes, et voilà pourquoi nos essais pratiques ont souvent abouti à des échecs et ont eu comme résultats que nous ne pouvons pas élaborer des procédés suffisamment clairs, procédés qui auraient pu contribuer à la création et au renforcement de ces habitudes qui sont particulièrement indispensables pour l'éducation de l'enfant d'aujourd'hui. Ici, il n'est pas seulement question de l'écriture, de la lecture et du calcul, mais aussi de tout ce qui a trait aux habitudes dans le domaine social et dans celui de l'organisation.

6° La question du contrôle des travaux pédagogiques, du contrôle des succès des élèves, du contrôle des travaux des instituteurs, nous inquiète dans une mesure très grave. Ce que nous faisons en ce moment dans ce domaine peut aboutir à l'aveu qu'il existe de grandes difficultés dans ce domaine. Nous sentons toutes ces difficultés, et nous nous efforçons de trouver des formes de plus en plus simples de contrôle ; mais en fait ce que nous avons ne peut en aucun cas être considéré comme une méthode objective de contrôle, et d'autre part ce contrôle ne nous éclaire en aucune façon sur le côté qualitatif de notre travail pédagogique.

Nous savons d'une façon parfaite que tout contrôle, si simplifié qu'il soit, suscite dans leurs milieux des phénomènes tout-à-fait indésirables lorsqu'il est appliqué aux travaux de nos élèves. Nous sentons que ces formes de contrôle qui nous sont recommandées ne présentent pas une valeur pédagogique suffisamment grande, mais par ailleurs nous n'avons pas su jusqu'à présent élaborer un travail scientifique qui nous eût donné satisfaction sous son aspect pédagogique.

Ainsi, voici donc en raccourci la liste des problèmes fondamentaux qui ont été soulevés dans la pratique pédagogique et dont l'examen pédagogique est, nous le croyons, d'une très grande importance.

A ces questions s'en ajoute encore une autre qui touche à l'organisation même du travail. Jusqu'à présent nous ne savions pas si la répartition du temps pendant la journée a été juste, ni combien de temps nous a été indispensable pour les occupations de tel ou tel groupe d'élèves. En prenant dans la littérature étrangère ce qui a trait à la question de l'emploi du temps, nous voyons que le plus souvent, le temps maximum consacré à un même exercice dans n'importe quel groupe d'enfants, se limite à 30 minutes. Chez nous cela est extraordinairement rare.

Comment devons-nous alterner les divers exercices ? Où faut-il introduire les jeux et les exercices physiques ? Lesquels de ces exercices doivent être estimés comme les plus pénibles et exigent de la part des enfants la plus grande tension des forces mentales ? Quels sont les exercices les plus faciles ? Tout ceci, nous le déterminons à vue d'œil, mais les bases fondamentales de toutes ces questions nous sont inconnues, et si dans leur ensemble elles étaient résolues sur la base de principes justes, il

deviendrait possible de rationaliser notre travail dans une mesure importante.

Nous sentons très vivement qu'en perdant beaucoup trop de temps à des choses qui n'en devraient guère prendre, ce n'est pas nous seulement, les instituteurs, mais aussi nos élèves qui, par l'accomplissement de certains genres d'exercices, ne travaillons pas aussi productivement qu'il serait possible de le faire.

C'est pourquoi est compréhensible cet intérêt que nous, les praticiens pédagogues, nous manifestons à la pédologie. Nous pensons que ces questions pratiques de notre travail qui s'expriment dans nos problèmes pédagogiques essentiels, s'éclairciront dans une mesure importante par un rapprochement de la pédologie et de la pédagogie.

L'ensemble des questions essentielles que nous aurons à résoudre à l'avenir se rassemblera non pas autour de cette question : « Que devons-nous faire ? » mais autour de cette question : « Comment devons-nous le faire ? »

C. CHATSKY.

Un laboratoire de pédagogie et de psychologie expérimentales

Le Conseil communal d'Angleur dans sa séance du 7 mars 1928, a, à l'unanimité, décidé la création d'un laboratoire de pédagogie et de psychologie expérimentales.

La proposition a été introduite par M. R. Jadot, échevin de l'instruction publique. Son discours que nous apporte le « Bulletin des œuvres scolaires d'Angleur » constitue une bonne page de pédagogie.

« Un Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie ? Votre bon sens vous dit de quoi il est question. Quand dans l'industrie il s'agit d'obtenir ou de travailler l'acier ou d'autres matières, on se livre préalablement à leur analyse dans les laboratoires. Vous savez aussi que les vétérinaires (pour ne pas parler des médecins) se livrent à des recherches dans les laboratoires. Et vous êtes certainement surpris que l'on puisse encore se demander si l'éducation des enfants ne nécessite pas des recherches similaires préalables à toutes réformes que nous croyons nécessaires d'introduire dans les écoles.

Si vous lisez les revues pédagogiques, vous y trouveriez des chapitres entiers consacrés à la psychologie expérimentale. De plus en plus — et vous devez vous en apercevoir — des mouvements de rénovation scolaire extrêmement intéressants s'affirment, et à ce sujet se publient quantité d'ouvrages spéciaux. On se livre dans le monde entier à des expériences du plus haut intérêt. On vient de découvrir que l'enfant a une psychologie différente de la nôtre et on est à la veille de rompre avec les errements de la pédagogie scolastique qui est plus une collection de recettes qu'une science. Or, une science sans laboratoire est un non-sens.

Il me serait plus facile et apparemment plus agréable de présenter à mes instituteurs et institutrices les résultats des expériences faites autre part, soit en France, en Allemagne, en Angleterre, en Amérique et de leur dire : « Voilà les résultats obtenus ; en fonction de ces résultats, telles

méthodes doivent être appliquées, telles autres doivent être modifiées ou proscrites et je vous prie d'adopter des méthodes de pédagogie nouvelles... Ce serait absurde parce qu'il faut tenir compte des conditions dans lesquelles les expériences étrangères ont été faites. Si même elles ont été tentées dans des conditions scientifiques, rien ne permet de préjuger de la possibilité de leur application à nos élèves. Nos enfants ne sont pas les mêmes que les enfants des pays étrangers ; aussi sommes-nous tenus à refaire pour notre compte les expériences faites dans ces pays et de voir dans quelles mesures elles sont applicables à nos écoles.

Sous ce rapport, il est intéressant de suivre les travaux qui ont été faits en Belgique par le Docteur Decroly. Ces travaux émanent d'une initiative propre, tout à l'honneur de ce savant.

S'il fallait attendre l'Etat en cette matière, on ne serait pas loin. La lutte entre les écoles publiques et les écoles libres distrait malheureusement, chez nous, du véritable objectif, du problème scolaire. De sérieuses études seraient cependant bien utiles avant d'utiliser les sommes nécessaires au service de l'instruction.

Quand nous voyons l'ignorance dans laquelle nous nous trouvons quant à la productivité psychologique de l'École, nous sommes surpris. C'est pour parer à cette grave lacune, que je voudrais m'attacher à l'étude spéciale des enfants dans un laboratoire et en même temps à l'étude expérimentale des méthodes. Lorsqu'on viendra nous dire qu'un enfant est attardé ou paresseux, il ne suffira pas d'inscrire dans son carnet la cote 3 sur 10 ; je demanderai que cet enfant soit examiné dans notre laboratoire. A cet égard, les instituteurs actuels n'ont pas reçu de préparation suffisante et ils ne pourraient que maladroitement utiliser des bribes de connaissances prises dans des brochures mal rédigées ; sans aucun doute, les expériences faites dans ces conditions seraient entachées d'erreur.

Avant de demander d'appliquer une méthode,

je voudrais qu'elle eût été expérimentée dans la classe spécialement installée pour des exercices de ce genre. Et je me propose de demander au chef de laboratoire de prendre, par exemple, une moitié de la première année d'études (les enfants étant désignés par un tirage au sort) et d'y donner un enseignement conforme aux méthodes nouvelles, tandis que son collègue continuerait avec sa méthode propre.

Si, par la suite, les méthodes nouvelles assurent une amélioration indiscutable du rendement, j'amènerai toute la classe dans le laboratoire, y compris le titulaire qui y verra fonctionner un système qu'il n'avait pas employé jusque là, soit parce qu'il le comprenait mal, soit parce qu'il doutait de son efficacité. Le jour où les expériences de mon laboratoire auront prouvé qu'une nouvelle méthode est meilleure, le jour où le membre du personnel enseignant en cause aura pu se mettre au courant de la technique nouvelle, je serai bien placé pour l'inviter à appliquer cette méthode. J'attendrai ce moment, parce que les meilleures choses dans les mains de gens qui n'ont pas la ferme volonté ou bien ne possèdent pas la compétence voulue, risquent d'être mal employées au point de se retourner contre le progrès le plus légitime et le plus élémentaire.

J'ai l'avantage de disposer d'un spécialiste. Un instituteur sortant de l'école normale ne pourrait pas assurer un tel service ; il faut un homme ayant dix années de pratique dans l'enseignement, qui s'est perfectionné dans une université et qui a pratiqué dans un laboratoire, soit en Belgique, soit à l'étranger.

Nous avons dans notre pays des gens qui ont cette spécialité, mais qui malheureusement, crouissent dans des institutions où ils ne peuvent guère tirer parti de leur savoir et de leur bonne volonté.

Vous me dispenserez, Messieurs, d'entrer dans les détails d'organisation du laboratoire.

J'ajouterai cependant : « Les expériences pratiquées au laboratoire porteront également sur des fillettes ; le concours d'une institutrice devient donc indispensable.

Je demande aussi, et c'est la raison de l'augmentation sérieuse du poste budgétaire de l'inspection médicale scolaire, que les médecins veulent bien nous assurer de leur concours, car la pédagogie expérimentale ne peut fonctionner sans eux. Il est prouvé que ceux-ci peuvent utilement

intervenir pour déceler des tares qui échappent aux instituteurs, et même aux psychologues.

Pour certains enfants, je demanderai un examen très sérieux avec le concours d'un psychiatre.

Il conviendra aussi que le bibliothécaire pédagogique assiste le chef de service pour la documentation. Notre but est de refaire les expériences pratiquées ailleurs afin de pouvoir les confirmer ou les infirmer chez nous. Le bibliothécaire archiviste aura la gestion de la bibliothèque du laboratoire, comme il a la gestion de la bibliothèque pédagogique.

Si vous voulez consulter le catalogue des livres que nous avons achetés pour les instituteurs, vous verrez qu'il y a là une mine formidable de documents très difficiles à utiliser par des membres du personnel enseignant qui ne sont pas préparés. Par le laboratoire, nous pourrions donner une vie nouvelle à ces documents.

J'ai prévu également au budget une somme qui servira à l'impression d'un bulletin trimestriel. A quoi serviraient les expériences faites ici, si nous ne veillons à ce qu'elles soient connues de l'extérieur par la diffusion d'un bulletin tiré à 500 ou 600 exemplaires et relatant objectivement toutes les recherches entreprises. Cette revue sera envoyée en Suisse, en Allemagne, en France, là où des organismes similaires fonctionnent. Nous recevrons en échange la documentation émanant de ces centres et nous pourrions confronter les expériences faites à l'étranger avec celles auxquelles nous nous livrons dans notre commune.

Angleur, modeste cité de quelque huit mille habitants, donne à l'Etat, aux grandes villes, aux puissants bourgs industriels, un bel exemple qui devrait être suivi. Le sera-t-il ?

Espérons !

L'école belge se doit de ne plus vivre d'importations ou... d'improvisations plus ou moins heureuses et de construire elle-même ses méthodes après des expérimentations scientifiquement conduites dans des milieux différents. Tous les grands problèmes que soulève la Pédagogie moderne doivent être transportés dans des laboratoires d'études pour être soumis à des observations minutieuses, à des expérimentations renouvelées qui aboutiront aux solutions les meilleures, les plus pratiques. Ces solutions acquises, on passera aux réalisations définitives.

L. PORINOT.

(Vers l'Ecole Active).

A nos collègues de l'Enseignement féminin

Notre collaboratrice, Mlle Carroi, Professeur au Lycée Fallières à Tunis, nous adresse le message suivant :

Beaucoup d'entre nous souffrent dans leur classe d'un je ne sais quoi de raide et de pesant qui opprime professeurs et élèves.

Chaque jour, cependant, des « réformes » s'accomplissent. Mais si elles modifient les programmes dans le détail, elles ne touchent en rien l'esprit de notre vieille école. Avec ou sans « humanités », celle-ci, telle qu'elle est, ne peut que viser à une information superficielle qui épouise l'élève sans lui donner le goût du vrai savoir.

Nos programmes, toujours encyclopédiques, ne cessent de trahir la préoccupation dominante :

« Qu'est-ce qu'un adulte de l' « élite » ne peut décemment ignorer ? »

Et comme il faut à cet adulte, croit-on, des clartés de tout, avec ce « tout », on l'a accablé dès l'enfance.

On ne s'est point penché vers lui, point préoccupé de ses besoins — qui ne sont pas tous intellectuels et qui varient selon les âges et, par l'aridité des besognes sans joie, trop souvent, on a tari, dès la source, sa merveilleuse fécondité. — On l'a isolé dans son travail ; de la collaboration fraternelle, on lui a fait une tricherie honteuse ; on a développé chez lui, par d'âpres classements, l'orgueil de la menue trouvaille, l'avidité des honneurs, quelquefois, même la mauvaise foi. Par

souci d'une éducation presque uniquement intellectuelle, on a tenu en injuste dédain la culture physique, les techniques manuelles et la formation artistique, de sorte que, même quand elle réussit, notre éducation ne tend qu'à faire des « cerveaux », au lieu de réaliser l'harmonieuse intégrité des natures individuelles.

Certes nous croyons que serait nécessaire une refonte complète de notre enseignement sur des bases nouvelles. Mais, en l'attendant, nous ne devons pas supporter passivement le malaise. On ne saurait tout attendre d'en haut.

Nous pouvons, chacune être artisan de la réforme, la préparer *en nous, autour de nous* : Nous ne devons pas courir le risque — en nous laissant un jour surprendre par elle — de n'en réaliser que la caricature. Le remède serait alors pire que le mal. Or si, dès maintenant, chacune d'entre nous, déjà consciente de ce malaise et désireuse d'en sortir, prend l'engagement envers soi-même de travailler dans sa classe, dans son établissement, dans son milieu à concilier la rigidité de l'administration et des programmes avec la vie nouvelle de notre désir, elle verra peu à peu ses collègues, jusqu'alors indifférentes, collaborer à leur tour. Elle aura, si elle l'a voulu, semé l'étincelle qui, de proche en proche, allume les foyers...

Nous aurons la réforme que nous aurons méritée.

Il importe donc, non de se perdre en discussions vaines, mais de *faire la preuve par l'action*. Laisser composer à nos élèves un « intérieur » où elles se plaisent, organiser des excursions avec elles ; leur permettre — en les guidant — le libre choix des sujets d'études ; transformer l'actuelle composition française à base de rhétorique ; instituer des correspondances interscolaires ; organiser le travail par équipes interchangeable où se développe la saine camaraderie et s'entraînent les plus faibles ; les initier au travail de documentation et d'investigation, sous toutes ses formes, pour leur donner le goût de la recherche et de la découverte ; s'efforcer de mettre avec ses collègues un peu d'homogénéité entre les divers enseignements, etc. . . voilà, certes, des tâches à notre portée à toutes

Ce désir est — nous en sommes persuadées, — partagé par la plupart de nos collègues. Nous voudrions les connaître et, avec elles, former un groupe.

Groupe simple, point officiel ni bureaucratique, destiné à recueillir les critiques et les suggestions, à échanger des avis, des projets, des expériences, à nous enrichir toutes de cette mutuelle confiance qui rompt l'isolement des bonnes volontés disséminées et, par l'union, donne la force d'agir.

Sur l'Ecole-Foyer de Grenoble

Quand je consulte les souvenirs que me laisse mon récent séjour à l'Ecole-Foyer, ce ne sont pas des images anecdotiques qui se présentent à mon esprit ; c'est plutôt une certaine impression générale qui s'affirme à nouveau, détachée bien entendu des singularités de l'instant, et c'est cette impression que je voudrais m'efforcer de traduire ici. Comme il arrive toujours, il est plus facile de la caractériser d'abord parce qu'elle n'est pas. Absence de tension, absence d'agitation : voilà peut-être l'essentiel ; quelque chose qui exclut absolument cette déplorable fièvre des écoles qui use et dessèche. Les neuf petits garçons, échelonnés de sept à quatorze ans, qui peuplaient la maison lorsque je m'y trouvais, m'ont tous fait l'effet de vivre chacun selon ses moyens, selon son rythme personnel, une certaine vie globale à laquelle le travail se trouvait organiquement incorporé. Ceci peut sembler la chose du monde la plus simple et la plus naturelle. Et cependant... n'est-il pas absolument certain que le plus souvent — au moins dans les villes — la vie de travail marque une sorte de suspens de l'existence, elle l'interrompt, la refoule — parfois même elle se substitue à cette existence au risque de dévitaliser progressivement l'être qu'elle absorbe ? Ici, bien entendu, rien de tel. Mais ce qui est remarquable, c'est que cette détente n'est pas obtenue

au prix d'une renonciation à la discipline, à l'ordonnance ; notre ami, vous le savez, est aussi opposé que possible au naïf optimisme qui prétend restituer l'enfant à lui-même, et le charger de trouver pour soi le régime intellectuel qui lui convient. Cette idéologie n'a guère de place dans la façon dont M. Nussbaum conçoit l'éducation ; pour lui chaque enfant ne trouve son ordre personnel et sa loi propre qu'à condition d'occuper la place qui est la sienne dans l'ordre, l'économie générale de la maison. L'enseignement musical joue un rôle important à l'Ecole-Foyer, et ce sont au fond des catégories musicales qui dominent la pensée de M. Nussbaum éducateur et père platonicien. Le grand problème pour lui au fond c'est d'accorder avec soi, avec les autres, avec la nature même dans laquelle on baigne — grande présence mystérieuse et changeante qui ne se laisse jamais oublier. Et lorsque j'évoque cette maison, cette terrasse d'où un horizon immense et admirable se déploie sous le regard, ces petites existences qui se développent chacune dans son sens, mais sans heurts, sans conflits, et comme si elles étaient liées au sein d'une unité plus riche qui les comprend en soi — c'est vraiment un écho lointain et spiritualisé de musique de chambre qui parvient jusqu'à moi.

G. MARCEL.

Apprentissage et psychotechnique

Jusqu'ici deux méthodes principales d'apprentissage étaient en usage : ou l'apprenti était mis quelques années chez un patron qui lui montrait le métier en lui faisant parcourir les différents

stades (dans une entreprise de quelque importance il recevait son instruction d'un contremaître), ou l'apprenti passait par les ateliers d'apprentissage qui avaient pour inconvénient principal de

n'être pas assez près de la réalité. M. Carrard, directeur de l'Institut psychotechnique à l'École polytechnique fédérale de Zurich, préconise actuellement une autre méthode.

L'apprenti suit d'abord un cours pour débutants où il apprend les mouvements élémentaires de la profession où il veut s'engager, non ceux qui ont toujours été accomplis, mais ceux qui ont été reconnus les plus rationnels. Pour limer plat par exemple, il commence par manier la lime sur un bloc de fer, mais sans appuyer et ce n'est que lorsqu'il a acquis dans la main un mouvement bien égal qu'il appuie un peu puis toujours plus. De même, le jeune maçon débute en maniant la truelle vide. Comme dans la natation on commence par apprendre les mouvements avant de se jeter à l'eau. Tout cela doit être soigneusement étudié à l'avance ; il faut savoir non seulement ce qu'on veut enseigner, mais comment on veut l'enseigner, il faut établir les mouvements élémentaires les plus rationnels, il faut un plan d'instruction.

Une fois bien préparé, après deux à quatre mois, l'apprenti va à l'atelier, dans la réalité, continuer son apprentissage qu'il terminera éventuellement par un cours de fin d'apprentissage où il acquerra les connaissances spéciales qu'un jour il devra connaître quand il sera devenu à son tour l'ouvrier d'expérience. Cette méthode donne des résultats tout à fait remarquables au point de vue de la rapidité de formation de l'apprenti : il apprend par exemple en deux à trois jours à « limer plat » ce qui demandait plusieurs mois auparavant. Elle a l'avantage aussi de faire appel à certains principes de pédagogie déjà forts anciens auxquels l'application à la pratique donne une vie toute nouvelle. Il faut citer entre autres celui qui consiste à n'enseigner qu'une chose à la fois et suffisamment simple pour que l'élève apprenne à faire bien presque du premier coup et qu'il n'ait pas la possibilité de prendre une mauvaise habitude. La méthode du Dr Carrard veut aussi que « les instructeurs » soient particulièrement notes et bien formés. C'est pourquoi des cours de cadres ont été institués où ils sont instruits pratiquement.

Le complément nécessaire de la formation professionnelle est la sélection professionnelle des apprentis où entre en ligne de compte l'examen psychotechnique permettant de montrer à l'apprenti la direction qui convient le mieux à ses aptitudes et qui de ce fait lui apportera le plus de satisfactions. Par exemple pour être maçon, il ne suffit pas de le désirer, il faut avoir certaines aptitudes particulières. Récemment, quelques jeunes gens n'ont pas pu entrer dans un service fédé-

ral à la suite de l'examen psychotechnique malgré d'excellentes études dans une école d'administration et des examens pédagogiques et physiques tout aussi bons. Pourquoi cela ? Il y a là une conséquence naturelle de la sélection puisqu'il s'agissait de dix élèves à choisir sur soixante. Un bon élève en théorie ne l'est pas nécessairement dans la pratique et les qualités témoignées à l'école ne sont pas nécessairement celles requises par une administration. Par l'examen psychotechnique, celui-ci dispose d'un moyen de plus de se rendre compte si les élèves qui lui sont présentés par les écoles peuvent la satisfaire ou non. Dès lors, il est regrettable que l'examen psychotechnique, en particulier pour l'administration fédérale, se fasse à la fin de l'instruction scolaire spécialisée et non au début.

Dans l'étude de la « conduite des hommes » il y a un certain nombre de facteurs très importants, par exemple « la connaissance de ses collaborateurs », où la psychotechnique peut être d'une réelle utilité par l'emploi du certificat psychotechnique où sont relevés les particularités de caractère de l'individu qui a été examiné. « La connaissance des exigences du travail » dont elle s'occupe tout particulièrement et leur comparaison avec les aptitudes des individus est tout à fait importante. Il faut connaître, en outre, les qualités requises d'un bon chef ; elles sont très différentes des qualités techniques qu'il faut posséder pour remplir tel poste dans l'entreprise. Souvent les connaissances techniques ne sont pas associées à celles d'un bon chef, aussi faut-il que celui-ci sache se servir des compétences techniques qui sont à sa disposition. Les principes qu'il y aurait lieu d'appliquer dans ce cas sont, d'après l'article du *Journal de Genève* auquel nous empruntons ces lignes :

« Ne jamais faire soi-même ce qu'un autre peut faire aussi bien que soi, afin de rester libre pour ce qu'on est seul capable de faire. »

« C'est celui qui est le mieux renseigné qui doit avoir la compétence de décider. »

« Chercher à résoudre les problèmes qui se posent par un contact objectif et direct avec l'intéressé ». Ce contact permet souvent de trouver ce qui pêche et où cela pêche vraiment, tandis que bien des fois on s'est demandé seulement si une plainte, par exemple, était juste ou fautive sans en chercher la vraie raison. De là, la décomposition des faits qui ont déterminé l'action d'un individu, comme la décomposition de ses mouvements a amené le psychotechnicien à se préoccuper des relations intérieures de l'entreprise et ainsi de l'ensemble des problèmes psychologiques de celle-ci.

Institut international de psychagogie et de psychothérapie (Taconnerie 3, Genève)

Résumé du rapport annuel sur l'activité de l'année universitaire 1926-1927

Au cours de cet exercice l'Institut a continué de se développer surtout en tant que centre d'informations. Un courrier abondant nous parvient de tous les pays d'Europe, l'Allemagne a été particulièrement représentée. La correspondance continue par ailleurs d'être active avec l'Amérique ; un

intérêt croissant pour notre activité paraît se manifester dans les Pays Baltes.

L'Institut a publié plusieurs ouvrages :

1) *Les États nerveux et leurs traitements*, par le Dr Lestchinski.

2) *Emile Coué, sa pensée, sa méthode, son*

influence, ouvrage où ont été réunis, par les soins de MM. Abauzit et Baudouin, des articles et des études critiques d'une trentaine de personnalités (philosophes, psychologues, médecins, écrivains, etc.) de différents pays et de différentes opinions, parmi lesquels nous citerons les noms de MM. Alphonse de Châteaubriant, Pierre Bovet, Ed. Claparède, Hans Driesch, Ad. Ferrière, Pierre Janet, comte de Keyserling, Charles Odier.

3) *L'autosuggestion d'après Baudouin*, par le Dr G. Richard.

L'Institut a donné à Genève des cours réguliers et plusieurs conférences. Les plus remarquées ont été :

1) La conférence du Dr Pierre Janet, professeur au Collège de France sur les *Terminaisons de l'action* : la *Tristesse* et la *Joie*.

2) Une série de trois leçons sur la *Psychologie et l'Argent*, par M. Pierre Salzi, le Dr Charles Odier et Mlle Descocudres.

Au point de vue financier, les dépenses ont excédé les recettes pour une somme de fr. 1897.80

— fait que nous devons porter à la connaissance des personnalités et institutions intéressées. La Société auxiliaire qui s'est accrue par notre effort d'un peu plus d'une centaine de membres, et qui en compte maintenant environ 500, a comblé cette différence par un versement équivalent, et a pu en outre verser fr. 500 au capital de l'Institut. Nos moyens financiers demeurent, en dernière analyse, inférieurs à la tâche toujours croissante qui nous incombe.

A ce rapport était joint un message dont nous extrayons le paragraphe suivant :

Le rôle humanitaire et social que nous poursuivons ne vous échappera pas et nous voulons espérer que vous jugerez à propos de faire connaître davantage notre œuvre dont un des buts est de *guider le public avec discernement* dans les applications de la psychologie moderne à la conduite de la vie et à la thérapeutique.

La Rédaction : L'Administrateur-Délégué,
BAUDOUIN. Dr G. RICHARD.

Le Collège d'Antioche aux Etats-Unis

De plus en plus nombreux sont, aux Etats-Unis, les étudiants qui doivent gagner leur vie. D'après une enquête récente qui a porté sur vingt-quatre universités, il en résulte que plus de 50.000 étudiants des deux sexes y gagnaient entièrement leur vie. Plus de la moitié font des travaux manuels.

Ce qui, ailleurs, est nécessité qui s'impose du dehors, est règle de vie sociale au Collège d'Antioche, près de Détroit. Les étudiants, sélectionnés à l'aide d'examen théoriques et pratiques très stricts, sont divisés en équipes qui alternent dans le *business life* et aux cours de leur collège. Ainsi l'a voulu l'énergique directeur Arthur E. Morgan. Voici ce qu'écrivit John Palmer Gavit à ce sujet :

« L'éducation moderne attache et attachera toujours plus d'importance au *développement par l'activité réelle* ; à l'expérience, supérieure à l'instruction pour les buts de l'éducation ; à la vie, comme moyen servant de base à tout savoir ; à l'action comme équivalent et complément de la lecture, de la conversation et de l'audition. Le but direct du Collège d'Antioche est de former des hommes et des femmes bien préparés pour toutes les circonstances de la vie ; ceux-ci s'instruisent par leurs propres expériences plutôt qu'en lisant des livres ou en écoutant des rapports sur des livres ; ils se développent par ce qu'ils ont fait et appris par eux-mêmes — par leur confiance en soi, leur initiative, leur bon sens, la responsabilité de leurs actes. »

Organiser — ou plutôt laisser s'organiser — dans les fabriques du voisinage des postes d'apprentis, dans les quartiers environnants des boutiques et ateliers de toutes sortes, ne fut pas une petite affaire. Mais bientôt les employeurs virent que ces jeunes, intelligents et actifs, qui alternaient de mois en mois étaient des ouvriers de choix, et, dès lors, on les accueillit avec faveur.

« A Antioche, écrit encore John Palmer Gavit,

on n'estime pas un étudiant du fait qu'il ait une opinion, mais du fait qu'il en est une — qu'il est une personnalité unifiée. L'intelligence n'est pas un organe à part, que l'on pourrait séparer de la personnalité et développer au détriment du reste. Une personne manquant d'habileté manuelle manque, dans la même mesure, d'intelligence pratique. Les cinq sens et l'habileté corporelle n'ont pas seulement leur importance dans les usages secondaires de l'intelligence ; ils sont les moyens par lesquels l'intelligence se développe. Le jugement, la réflexion, l'imagination, l'intuition, l'aspiration ne sont sains et dignes de confiance que s'ils s'appuient sur des perceptions fidèles ; quant à ces perceptions, il est indispensable qu'elles soient affinées par tous les moyens possibles. »

Mais comment admettre que des études sérieuses puissent être faites un mois sur deux et interrompues aussi longtemps sans inconvénient ? Palmer Gavit confesse qu'avant de constater là, tout bien examiné, un réel bénéfice, la chose lui avait paru douteuse.

« J'avais quelques doutes à cet égard ; mais j'ai pu observer que nos étudiants n'étaient pas écrasés par les sujets de leurs études comme j'ai vu ailleurs. Je crois que l'insuccès de beaucoup d'étudiants est dû à une tension trop continue ; il leur manque des interruptions comme ici : l'intérêt baisse par pure fatigue mentale. Généralement nos étudiants reviennent de leur travail frais et dispos, et plein d'intérêt pour leur tâche — surtout lorsqu'ils ont vu la vie pratique illustrer et incorporer leur travail théorique. Un jour ou deux suffisent pour leur faire reprendre la routine de l'étude. »

Corps, esprit, repos de l'un durant le travail de l'autre. Les élèves de nos lycées n'auraient-ils pas davantage — avantage vital, corporel, moral, intellectuel même — à tâter quelque peu de ce régime ?

AD. F.

Les écoles juives en Pologne

L'organisation scolaire juive en Pologne est le résultat des masses ouvrières et populaires juives et de leur lutte pour une autonomie culturelle. Les débuts de ce mouvement scolaire remontent vers les dernières années du siècle précédent et depuis lors il s'accroît, malgré les obstacles graves, avec une rapidité remarquable. L'organisation scolaire juive en Pologne comporte actuellement tout un réseau d'institutions scolaires : jardins d'enfants, écoles primaires et secondaires, un séminaire pour instituteurs et institutrices et des cours du soir pour les adolescents, fréquentés par des milliers d'enfants juifs.

La langue d'enseignement dans nos écoles est « jidish », la langue des masses populaires, la langue maternelle des enfants. Notre école est une école laïque. Tandis que l'ancienne école populaire juive — le Khéder — s'occupe seulement de l'éducation religieuse et n'a point d'autres aspirations que d'initier les enfants à la Sainte Ecriture et au Talmud, en négligeant obstinément les exigences de la vie réelle, notre école se propose un but différent. Elle veut former une jeunesse saine, libre, — citoyens éclairés de leur pays, membres utiles de la Société. Elle veut attacher les enfants au peuple, auquel ils appartiennent et à la culture natale, mais en même temps, elle tâche d'initier les enfants à la culture universelle et d'évoquer en eux le sentiment de la solidarité humaine. Les écoles sont coéducatives.

Dans ces écoles règne une discipline intérieure, grâce à la confiance mutuelle entre maîtres et élèves. Le self-government en est un facteur

important. Les conseils d'élèves avec leurs commissions nombreuses : Secours mutuels, Coopérative scolaire, Service de la bibliothèque, Commission des tuteurs pour les petits, habituent les enfants aux devoirs et à la responsabilité. Les Clubs scolaires existent pour les élèves des classes supérieures, où ils ont la possibilité de développer leurs aptitudes individuelles. Les travaux manuels occupent une place considérable dans notre programme. Nous considérons le travail manuel non seulement comme un moyen pédagogique efficace, mais aussi comme le contrepois utile d'un intellectualisme trop prononcé, qui caractérise l'enfant juif.

La gymnastique, les sports et les promenades fréquentes font partie essentielle de nos écoles. Notre préoccupation de la santé de nos enfants est d'autant plus grande, que la plupart d'entre eux viennent à nous des quartiers plus pauvres, des domiciles sans air ni lumière où ils grandissent dans la misère et dans la gêne. Actuellement l'Association scolaire juive en Pologne compte 26 maisons des petits, 95 écoles primaires, 4 gymnases, 1 séminaire et 42 cours de soir.

Le chiffre d'élèves : 17.233.

L'Organisation scolaire édite des manuels et un matériel didactique. Elle publie trois périodiques, dont un pour les écoliers, le second pour les parents et le troisième journal pédagogique « L'École Nouvelle », pour les instituteurs.

L. HOLEMAN,

Directrice d'École primaire juive à Lodz.

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire,

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

René JADOT, *L'École contre la Société* (Bruxelles, L'Eglantine, 1927, 1 vol. 12 x 18 cm. de 159 pages, 12 fr. belges).

« Dans sa forme actuelle, l'école n'a et ne pourrait avoir aucune organisation interne. Son postulat fondamental est essentiellement individualiste, et les méthodes, les disciplines, les procédés d'émulation qui en dérivent constituent l'expression du triomphe du moi. L'élève n'y apparaît pas comme une fonction utile d'un organisme ayant des fins supérieures à ses fins personnelles. Le but unique pour lui est un succès individuel. De l'école-communauté ? Pas trace ! De collaboration active et organisée entre élèves, il n'en est pas question, sinon pour l'interdire. »

L'école, dit M. Vandervelde, doit développer la solidarité sociale, la sympathie humaine et la communauté fraternelle. « Or, cela n'est possible que dans une école qui soit du milieu social l'image fidèle. On n'apprend pas la solidarité sociale, on la vit. Et on ne peut la vivre que dans un milieu approprié. L'école est le contre-pied de ce milieu. »

L'uniformisation « est le fruit tout naturel et tout évident de la méthode des travaux simultanés. Imposée à tous, en dépit des aptitudes spécifiques, la même tâche aboutit évidemment à promouvoir contagieusement les plus faibles, mais aussi à ralentir de la même façon l'activité et l'effort des meilleurs. Les moyens font la loi.

« Et cela, c'est l'erreur même du travail commun et uniformisé qu'il ne faut pas confondre avec un travail en commun, où les activités sont différenciées et réparties selon un étagement rationnel des possibilités et des aptitudes. »

Telle est la thèse de ce petit livre, thèse appuyée de citations nombreuses et pertinentes. Il suffit de la lire pour la reconnaître juste. Est-ce à dire que tout soit à approuver dans ces pages ? L'auteur ne confond-il pas le type imitatif et le type solidariste, l'individualisme étant louable quand il s'oppose au conformisme de la masse et damnable quand il fait obstacle à un solidarisme qui le dépasse ? Marque-t-il assez les deux sens du mot « utile » : utile biologiquement (psychologie et sociologie comprises) et utile économiquement, ce qui, à l'école, peut conduire à des abus ? Ne donne-t-il pas une note unilatérale quand, à l'inverse de l'individualisme intransigeant, il voudrait voir mettre

l'individu au service de la Société ? La Société n'est-elle pas, à son tour, un moyen, un instrument, un outil estimable seulement dans la mesure où il est mis au service de l'Esprit de vérité et de justice qui, lui, habite les individus, sans être plus spécialement ni individuel ni social ? L'auteur pressent cette vérité impersonnelle quand il écrit : « On nous dira que nous voulons faire une école socialiste. Nous répondrons que non !... Ce que nous voulons, c'est une discipline active et une organisation interne conformes à l'orientation de nos idées. Et cette orientation est, elle, une vérité permanente qui émerge au-dessus de toutes les expressions doctrinales d'un moment. »

Gustave Le Bon, J. Vardonck, J. Dewey, G. Rouma, E. Durkheim, M. Profit, R. Cousinet et Ad. Ferrière ont surtout inspiré l'auteur. Ses conclusions concordent avec celles de « L'Autonomie des Ecoliers ». Et c'est là, certes, un fait qui ne peut que nous réjouir. Toutefois le lecteur regrettera l'absence de conclusion pratique. On nous propose le travail collectif autonome. Mais qu'entend-on exactement par là ? L'école productive du travail à la façon russe, avec activités utiles dans des usines et des ateliers hors de l'école ? Elle a échoué. Le travail par équipes dans des ateliers scolaires à la façon d'Oundle, à l'époque de Sanderson ? « A supposer que les élèves... fussent appelés à organiser un travail en commun, le besoin d'un maître... ne tarderait pas à se faire sentir », nous assure-t-on. Peut-être. Encore faudrait-il que ce travail fût unanimement agréé, désiré, voulu, et que les élèves ne choisissent pas pour chef un autre que le maître — ce qui risquerait fort d'arriver ! « Faites l'école active », déclare René Jadot. Voilà la solution. Tout se tient à l'école. Les réformes partielles ne conduiraient à rien. On l'a dit, répétons-le : « Transformons l'école ! »

Emile GLAY, *Recueil de Textes pour l'Etude du Français*, Cours élémentaire, illustré de dessins d'enfants (Paris, Bibliothèque d'Education, 1926, 1 vol. 14 × 20 de 192 pages).

Depuis que la méthode expérimentale est venue animer et féconder l'enseignement de la langue française, le problème le plus important qui se pose aux auteurs de manuels est celui du choix de textes simples, intéressants, d'une belle tenue littéraire et soigneusement gradués. Proses et vers qu'a choisis E. Glay, praticien éprouvé, sont groupés par centres d'intérêts rationnels : La famille, A la maison, La vie infantine, Les jeux, Les bêtes, A la campagne, La nature, Dans la rue, Les travailleurs, Les voyages, ce qui aide l'enfant à se construire une représentation du monde riche et variée. Il faut signaler avec quelle attention tous ces textes ont été collectionnés : la clarté de leur sens les met à la portée de l'intelligence d'enfants de 7 à 9 ans sans nécessiter des explications magistrales ; la beauté familière, l'agrément de leur forme en font des modèles de bon langage qui ne peuvent que conduire sans effort les enfants à voir, à observer, à s'exprimer en un style à la fois correct et imagé. De frais dessins d'enfants, qu'on regrette de voir réduits par les nécessités de la mise en page, donnent à l'ouvrage une note naïve et gracieuse.

J. B.

Dans son cours supérieur E. Glay a poursuivi en l'étendant, le même effort. Il y ajoute notamment des pages relatives aux portraits, aux boutiques, aux marchés, aux misères sociales, aux métiers, aux fêtes et aux souvenirs, pages signées par les maîtres de la littérature contempo-

raïne, et notamment par A. France, R. Rolland, Flaubert, Daudet, Colette, Pergaud, Zola, etc.

Emile GLAY, *Recueil de Textes pour l'Etude du Français*, Livre du Maître, Cours élémentaire (Paris, Bibliothèque d'Education, 1928, 1 vol. 13 × 19,5 de 142 pages).

Ce travail, intelligemment fait n'est qu'un exemple des exercices variés d'explication d'idées et d'expression, d'observation et de dessin, d'orthographe et de grammaire, de vocabulaire et d'élocution qui peuvent se greffer sur chacun des textes mis entre les mains des élèves. Suggestions utiles mais qui doivent surtout être considérées comme la démonstration d'une bonne méthode plutôt que comme un outil à employer passivement.

J. B.

Charles PAGOT, *Le latin par la joie, le grec par la joie*, grammaire, exercices, textes, préparation des débutants sans le secours d'un maître. *Sept langues enseignées en même temps* (Paris XVI^e, 47, rue de la Tour). A l'Œuvre des Etudes grecques et latines, 2 fr. 75 par cahier. L'ouvrage sera complet en 30 cahiers. En souscription 68 fr., à l'étranger 80 fr. Le 6^e cahier est paru en août 1928).

M. Pagot est un enthousiaste qui a pris le parti d'être entraînant et joyeux. C'est un homme d'audace ; il croit à la vertu de la science pourvu qu'elle soit vivante, intéressante. N'est-ce pas une gageure de vouloir faciliter l'étude du latin en enseignant le grec en même temps et cinq autres langues, en faisant intervenir l'indo-européen, l'étymologie lointaine de nos mots, l'histoire de nos flexions et des considérations de linguistique générale ?

Ceux qui voudront savoir comment la gageure est tenue ne s'ennuieront pas à feuilleter ces pages. Mais nous n'osons nous prononcer sur l'excellence de la méthode sur le terrain strictement pratique. M. Pagot, qui enseigne à l'Université des Annales, affirme avoir remporté des succès remarquables. Est-ce le fait de la méthode ou celui du maître ?

A. S.

Hermin DUBUS, *En suivant les sentiers fleuris*, Récits à lire et à dire (Paris, Fernand Nathan, 1928, 1 vol. 14 × 19 de 208 pages).

M. Hermin Dubus s'est acquis une notoriété de bon aloi par l'activité qu'il déploie pour répandre dans les écoles primaires une atmosphère de saine gaieté, de fêtes, de chansons et de danses. C'est la même verve joyeuse qu'il dépense dans maints petits ouvrages, dont voici le dernier, destinés aux enfants qui commencent à lire couramment. Chaque historiette, chaque conte, chaque page est comme la magnification, la transfiguration poétique des menus faits, des choses et des êtres familiers de la vie quotidienne. Cela est écrit avec simplicité et bonne humeur, et sur un rythme allègre et entraînant, avec des refrains et des cadences de rondes, avec des images charmantes, analogues à celles qui viennent spontanément à l'esprit des enfants. M. Dubus, à l'âge d'être grand-père, a su garder une âme jeune et fraîche : il a le don de grâce et d'enchantement. Son recueil est, en outre, bien édité, imprimé soigneusement et illustré de gravures claires et gaies.

J. B.

Ch. W. CHATELAIN, **Premier Atlas Chronoptique**, 40 siècles d'histoire générale (Editions Chronoptiques, Genève, format 48 × 20 cm., prix fr. s. 5).

Cet atlas, où chaque décade occupe 9 millimètres, est basé sur un système qui est à la fois un auxiliaire et un stimulant pour les maîtres comme pour les élèves; il a déjà été adopté par un certain nombre d'institutions. Il peut être déployé comme carte murale dans les classes, où les élèves acquerront par son moyen une notion visuelle de la distance dans le temps et apprendront à situer les périodes historiques à leur place respective: Révolution française, Réformation, Croisades, Charlemagne, Persécutions, etc. En recourant des yeux au tableau, lorsqu'on leur parle d'un fait: découverte de l'Amérique ou invention de l'imprimerie, le fait se grave dans leur esprit à sa place chronologique. D'autres atlas pourront être publiés par la suite donnant l'état moins traditionnel de nos connaissances historiques, pour des études particulières.

Le système chronoptique suppose d'ailleurs une action de l'élève lorsque celui-ci veut créer un tableau qui lui est nécessaire: littérature, beaux-arts, histoire de la médecine, etc. Pour cela, il y a les feuilles réglées ad hoc; et le tableau « quelques dates » constitue un exemple de la manière dont on peut se servir des feuilles.

Ici le tableau est à plat, les dates se déroulant en colonnes verticales juxtaposées de gauche à droite. Avec nos écoliers, nous avons cent fois fait des tableaux pareils, mais où les événements se déroulaient de haut en bas, les colonnes verticales servant à délimiter les régions au point de vue géographique. C'est dire que le système permettant de visualiser les époques relatives nous paraît duement éprouvé et bien conçu.

IHOZABURO OTABÉ : **La Science et l'Art de la Respiration profonde** (Lausanne, Payot, 1928, Petite bibliothèque de médecine et d'hygiène, vol. 11,5 × 15, 5 cm. de 95 p., 2 fr.).

M. Otabé, assistant à l'institut bactériologique de Tokio, a entrepris, dès l'âge de 13 ans, une persévérante croisade pour propager la pratique quotidienne de la respiration profonde. Affaibli par une maladie osseuse qui l'avait condamné à l'immobilité, il a su opérer sa propre régénération physique par cette méthode simple, à la portée de tout le monde, qui consiste à irriguer abondamment d'air pur les poumons 10 minutes le matin et 10 minutes le soir. Devenu docteur en médecine, l'auteur expose en ce petit livre les justifications physiologiques, la méthode et les résultats de la cure de respiration, dont les bénéfices préventifs et même thérapeutiques sont indiscutables tant pour les diverses affections pulmonaires (et, en particulier la tuberculose) que pour le bon fonctionnement général de l'organisme, et la sérénité de l'esprit.

J. B.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Maurilio SALVONI. **Un ventennio di scuola attiva** (vingt ans d'école active). Tome I : **Prime attuazioni e note**; tome II : **L'indirizzo genetico-storico** (Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1927, 2 vol. de 17,5 × 24,5 cm., de 99 et 135 p., liras 8 chacun).

L'auteur raconte ici l'histoire de toute une série d'efforts visant à réaliser, dans son propre institut d'éducation, la réovation de l'école enfantine et primaire: très noble

tentative au service de laquelle, durant vingt ans d'activité il a mis une passion profonde et désintéressée, ainsi que le sérieux d'une base scientifique solide.

Le concept de l'éducation comme utilisation des diverses énergies et aptitudes latentes, selon les lignes et le rythme du développement psychologique normal et spontané — qui, déjà durant les années correspondant aux écrits du tome premier (1909 à 1914) a pris pour base l'étude de l'enfant et celle de son jeu spontané — trouve son plein développement dans les pages du second volume traitant de l'époque qui va de 1917 à 1921: il y insiste sur la considération qu'il faut apporter aux phénomènes affectifs, substratum profond et prépondérant de tous les phénomènes de la vie de l'esprit et de la vie pratique, et aujourd'hui encore entièrement méconnus par l'école. Il faut signaler en particulier, dans le second volume, l'expérience de l'« Ecole pour éduquer l'activité spontanée » et le « cours de pédagogie consacré aux enseignements techniques », domaine dans lequel l'Italie manquait jusqu'ici de directives scientifiques.

On a pu reprocher à Salvoni d'avoir trop mis l'accent sur les questions de technique pédagogique, ce qui lui donne parfois une apparence de rigidité et d'artificialité, et de n'avoir pas accordé aux buts humanitaires de l'œuvre éducative l'importance qu'ils méritent. Il est vrai pourtant que son effort pour conduire les éducateurs à approfondir la signification biologique générale des manifestations de l'enfant et à y chercher les directives de leur méthode est chose hautement méritoire, car la seule passion, privée de la base que forme l'étude des valeurs positives, donne sans doute la chaleur qui conduit à l'action sincère, mais non la lumière qui guide vers une réalisation claire et adaptée au but. D'autre part si, en sa qualité d'homme de science — M. Salvoni est lauréat en chimie — il tend à mouler ses idées en formules systématiques, il est certain que son âme est toujours riche d'ardeur: preuves en soient les multiples tentatives, les expériences, les projets renouvelés d'année en année en visions toujours plus larges, variées et vitales, de telle sorte que ces pages constituent une grande affirmation de sa foi et présentent à tout éducateur un exemple éloquent; il y sentira sa propre mission avec une âme fraîche et considérera l'activité scolaire comme une chose vivante, en progression continue vers le mieux et vers le vrai.

La réforme Gentile, qui vise à rendre claire la finalité spirituelle à l'école, a contribué indirectement à mettre dans l'ombre les tentatives qui, comme celles de Salvoni, se préoccupaient de donner une base psychologique aux méthodes éducatives et didactiques propres à mettre l'enfant en mesure de s'élever à une vie spirituelle supérieure; mais l'œuvre de Salvoni — seule représentante en Italie, croyons-nous, du point de vue génétique — sera sans doute reprise en considération quand on se sera convaincu que l'intuition du maître, sans la capacité de détecter et d'apprécier jour après jour dans leur valeur génétique et fonctionnelle les moments de la vie psychique de chaque enfant, ne suffit pas à réaliser dans son essence la finalité éducative et culturelle de la réforme italienne.

S.

On connaît l'importance qu'a eu en Suède, vers 1872, l'introduction du slojd, ou travail du bois à domicile pour des buts ménagers. Or voici que le comité directeur de l'Union suisse des paysans et le secrétariat des paysans suisses songent à l'introduire dans les hautes vallées suisses, si l'on en croit leur 30^e Rapport annuel (1927). La

question du dépeuplement des régions alpestres préoccupe en effet les agriculteurs. On envisage, comme remède, l'introduction de gains accessoires et, en particulier, l'industrie domestique. Le D^r Ernest Laur junior a été chargé de faire un voyage en Scandinavie, afin d'y étudier l'organisation de l'industrie domestique paysanne fort développée dans ces régions. « Il ne s'agit pas, lit-on dans le *Journal de Genève* du 7 mai, comme on pourrait le croire, d'introduire dans les fermes une industrie domestique proprement dite, mais seulement de procurer aux intéressés une occupation pendant la période dans laquelle ils ne peuvent se livrer à une autre occupation utile. Seules donc des organisations dirigées dans un esprit d'utilité publique sont à même de résoudre la tâche envisagée, et non pas des entreprises privées d'industrie à domicile. Toutefois, si l'on entend que ces organisations soient à même de se développer, l'Etat doit prêter sa collaboration sous forme d'octroi de capitaux et de crédit, en aidant les intéressés lors de la création de ces organisations, et notamment en allouant des subsides en vue de l'enseignement. Il importe particulièrement d'organiser et de centraliser, d'une part, la direction artistique de ce mouvement, et, d'autre part, la vente du produit de cette activité. C'est là un domaine dans lequel l'Union suisse des paysans ou de nouvelles organisations créées à ces fins verraient s'ouvrir un nouveau champ d'une activité féconde en résultats ».

Chose excellente, mais qui serait plus excellente encore si l'école primaire poussait les élèves au travail manuel sur la base des industries régionales et si la dernière classe primaire, servant de cadre à un pré-apprentissage sérieux, jouait le rôle de « plaque tournante » pour l'orientation professionnelle des élèves. Nous soumettons la question à l'Union suisse des paysans. Les pères de famille ont là une belle occasion de dire leur mot dans les questions de réorganisation scolaire.

Peter PETERSEN, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université d'Iéna, *Der Jena-Plan einer freien Allgemeinen Volksschule* (Langensalza, Julius Beltz, 1927, 1 opuscule 15,5 × 23 cm. de 41 p., Marks 1,60).

Ceux d'entre nos lecteurs qui se trouvaient au Congrès de Locarno en 1927 ont entendu le D^r Peter Petersen exposer lui-même son « Plan d'Iéna ». Nous en possédons, dans nos cartons, un résumé en français que nous publions soit dans cette revue, soit dans un opuscule projeté sur « Wilhelm Paulsen et l'Ecole solidariste dans la nouvelle Allemagne » (si nous trouvons un éditeur !). Ceci nous permettra d'être bref. L'auteur expose, dans cet opuscule très riche et concentré, les fondements généraux de son plan selon la science de l'éducation et la pédagogie; l'organisation extérieure de la vie scolaire; la vie collective du groupe (ce que l'on entend par groupe; rapports et coutumes; l'habitude aux particularités de la vie et du travail « scolaires »); la formation par le milieu social et moral; enfin l'établissement du plan et les problèmes de l'enseignement. L'esprit de la réforme est très hardiment novateur. Les visiteurs non prévenus de l'école expérimentale d'Iéna en reviennent avec une impression d'anarchie. Erreur, manque du sens des proportions ! L'enfant doit être enfant, pleinement, avant que d'être homme. Si M. Petersen a mis l'adjectif « scolaire » entre guillemets, c'est qu'il a voulu souligner l'abîme qui existe entre l'école ancienne et l'école nouvelle. C'est l'avenir qui sera juge de l'école rénovée et non nos préjugés de maîtres d'école nés au siècle passé !

Das Wiener Jugendhilfswerk, (Les Œuvres de secours à la Jeunesse à Vienne), annuaire de 1927, présenté par le D^r Franz BREUNLICH, conseiller municipal (Vienne, Verlag des Wiener Jugendhilfswerks, 1 vol. 15,5 × 23 de 180 p., prix sh. 5).

Peu d'annuaires sont aussi intéressants que celui des « Œuvres de secours à la Jeunesse ». Nous en avons la preuve en voyant avec quelle perfection ces œuvres placées sous la direction du conseiller municipal, Prof. Dr. TANDLER, ont réussi à organiser les colonies de vacances pour les enfants viennois. Les grandes associations de tous les partis y collaborent avec les œuvres de prévoyance officielles.

L'année dernière, « l'Œuvre de secours à la Jeunesse » a soutenu financièrement 25.661 enfants et a pu obtenir la demi-taxe de chemins de fer aux groupes de jeunes excursionnistes dont les membres n'avaient pas 20 ans.

La forme élégante et le contenu abondant de l'annuaire contribueront à gagner de nouveaux amis à « l'Œuvre de secours à la Jeunesse » de Vienne.

Marin N. BICIULESCU : *Desenul si Modelajul la copii* (Dessin et modelage des enfants). Ouvrage couronné par l'Académie roumaine en 1926 (Bucarest, « Cartea Romaneasca », 16, Strada Paris, 1923, 1 vol. 14 × 21 cm. de 260 p., 40 lei, avec 200 dessins d'enfants).

Dans sa préface, M. Vladimir Ghidionescu, professeur à l'Université de Cluj, présente ce travail qui a été fait au laboratoire de pédologie et de pédagogie expérimentale de cette Université. Aux vieilles méthodes on oppose les nouvelles, sur la base d'une documentation étendue (on y trouve citées M^{lles} Audemars et Lafendel, de Genève; pourquoi pas M^{me} Artus ?). Avec raison l'auteur insiste sur l'importance des couleurs. Il montre quelles peuvent être les applications des méthodes nouvelles à la campagne et à la ville pour les différents degrés scolaires (dessin libre, dessin d'après nature, dessin de mémoire, combinaisons décoratives, modelage). Il n'oublie pas le dessin à l'école normale, où sa portée est considérable. Il y recommande les exercices suivants : « 1. Dessin d'après nature portant sur des objets usuels simples, des végétaux et animaux, des objets d'art, sans oublier le dessin géométrique avec notions élémentaires et progressives de géométrie; 2. Combinaisons décoratives; 3. Dessin libre, croquis de mémoire, paysages sous la conduite du professeur; 4. Illustrer un thème et étudier un tableau; 5. Modelage ».

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

L'Ecole émancipée du 1^{er} avril 1928 publie, sous le titre de « Discipline parmi les écoliers », les conclusions du rapport que C. FREINET a établi pour les *Journées pédagogiques de l'I. T. E.* :

a) *Les programmes et les manuels* : Les vrais tyrans sont rarement les programmes, mais bien les mauvais manuels qui en aggravent les défauts. La lutte contre les mauvais manuels, l'édition de manuels ou de livres de bibliothèques mieux adaptés aux nouvelles méthodes de travail, facilitera la discipline.

b) *Les examens* sont certainement le plus gros obstacle à cette discipline. Contrôlant la seule acquisition verbale, ils obligent les maîtres au bourrage de crâne; et la préparation de ces examens s'accommode mal d'une discipline

libérale. Une action très méthodique doit être menée sans retard pour la modernisation des divers examens. L'emploi des tests peut permettre aujourd'hui un jugement plus équitable.

c) Demander l'abolition dans les classes de tous examens ou classements périodiques basés sur la concurrence.

d) Au moment où l'on parle de rationalisation, même dans le domaine de l'instruction publique, il est nécessaire d'intensifier la campagne pour la réduction des effectifs scolaires au chiffre le plus favorable à une bonne éducation.

e) Susciter la création d'écoles spéciales pour enfants anormaux ou retardés; rendre effective l'inspection médicale des écoles.

f) Exiger l'amélioration urgente des locaux scolaires et du matériel d'enseignement; travailler à pourvoir les écoles de champs d'expériences pour travaux agricoles, d'ateliers pour le préapprentissage et le travail manuel.

g) Généraliser la pratique des classes promenades.

h) Créer des groupes d'enfants prolétariens sur le modèle des pionniers de Russie.

i) Faire connaître aux éducateurs les découvertes psychologiques et pédagogiques nouvelles, les méthodes d'éducation nouvelle et surtout les méthodes de travail des écoles populaires russes; les pratiques disciplinaires en usage dans ces écoles.

j) Enfin, travailler à rendre le milieu social et familial entièrement favorable à l'éducation par la libération du travail et des travailleurs.

L'Internationale de l'Enseignement (mars-avril 1928) rend compte des Journées pédagogiques qui ont eu lieu à Leipzig du 10 au 12 avril et du Congrès mondial de l'I. T. E. des 13 et 14 du même mois. Notre ami C. S. Chatzky, de Moscou, y a exposé le problème et les solutions de « L'École élémentaire de l'Union Soviétique : théorie et pratique ».

« Nous sommes d'avis, écrit-il, qu'il faut cultiver une discipline intérieure, qui garantit le succès de notre pédagogie pratique et correspond pleinement à nos tâches. C'est là, croyons-nous, viser au centre même du problème de l'éducation. L'orateur déclare attacher une « grosse importance au self-gouvernement des élèves »; il y voit, du côté social, le même intérêt qu'au « développement sain de notre jeune génération », attachant, dit-il, une « incroyable importance » à la santé des enfants. Et si, dans l'école, les organisations d'enfants sont nécessaires, il faut songer aussi aux organisations d'enfants à l'extérieur de l'école, en favorisant et développant « les cercles et réunions d'enfants qui poursuivent officiellement des buts d'une utilité pratique. C'est ainsi que nous nous occupons de faire entrer en masse les enfants dans la coopération, spécialement dans les coopératives de production ».

Le sujet suivant, « La discipline parmi les élèves », a été traité par C. F. Moore (Angleterre), C. Freinet (France) et D^r Siegfried Bernfeld (Berlin). Reproduisons ici les trois aspects de la discipline tels que les aperçoit C. F. Moore et où l'on peut discerner successivement les points de vue des types imitatifs ou conventionnels, intuitifs ou individualistes et rationnels ou solidaristes. Il y a, dit l'orateur, « trois moyens d'envisager la discipline comme moyen de formation :

1) Le point de vue ordinaire des chefs de la société

bourgeoise (discipline et obéissance stricte aux ordres des supérieurs) est précieux pour le développement des fins de la bourgeoisie et la formation d'une population servile; ce point de vue est particulièrement important dans les écoles du prolétariat. Donc, en général, plus l'organisation sociale est despotique, plus l'idéal de discipline est strict dans les écoles.

2) Le point de vue des intellectuels bourgeois qui sont en révolte contre leur propre classe et l'état borné de la société qu'elle a créé, mais qui maintiennent leur point de vue individualiste. Ils n'accordent aucune valeur à la discipline comme moyen de formation et voudraient détruire toute discipline ou la réduire au strict minimum.

3) La conception socialiste est que la discipline devra procéder de la conscience sociale, que les élèves devraient eux-mêmes organiser la discipline et obtenir ainsi l'éducation sociale nécessaire à l'Etat socialiste. L'autodiscipline volontaire, développée en autodiscipline de groupe, est la forme prolétarienne de la discipline en opposition à l'absolutisme ou à l'individualisme sans frein de la bourgeoisie.

A condition de s'entendre sur la définition à attribuer aux mots « bourgeois » et « socialiste », à attribuer tout l'égoïsme au premier et tout l'altruisme au second, on peut souscrire à cette conception des choses. Ceci est vrai aussi :

« Les éducateurs comprennent maintenant que beaucoup des problèmes de la discipline en tant que moyen sont simplifiés lorsque le désir d'activité des enfants est satisfait. »

Quant à C. Freinet, nous connaissons ses vues larges et simples. Il commence par affirmer *cum grano salis* : « Les examens qui nécessitent le « bourrage »... sont les gardiens impitoyables de la discipline autoritaire ». Et voici comment il pose le problème : « La discipline nouvelle... est basée sur la connaissance des besoins et des désirs des enfants, ainsi que sur cette affirmation de la pédagogie moderne que l'éducation ne peut être œuvre exclusivement extérieure, mais élévation intérieure des individus eux-mêmes; que les acquisitions qui ne servent pas à cette élévation sont inutiles, sinon dangereuses, et contribuent à la « déformation scolaire ». A juste titre, il constate que « les écoles russes ont fait considérablement avancer le problème ». Désormais, « l'instituteur ayant le plus de discipline ne sera plus celui qui sait, par la crainte qu'il inspire, faire taire ses élèves, leur interdire toute activité qui n'est pas de commande et qui contrarierait les désirs du maître : ce sera l'éducateur capable d'organiser l'activité vitale des enfants, de s'incorporer à leur groupe, de vivre avec eux, d'être aimé, écouté, respecté comme un bon frère aîné.

« Les éducateurs s'orienteront vers cette discipline dans la mesure où ils sauront, où ils pourront opérer en eux et dans leur classe ce changement d'attitude indispensable. »

Voilà qui est bien pensé et bien dit. Il nous plaît de constater que l'élite des éducateurs de gauche s'occupe, dans un esprit aussi élevé, de la discipline. Je voudrais qu'ils sachent que l'élite des éducateurs de droite s'occupe elle aussi, et dans un esprit désintéressé, de la justice sociale, par le renversement des monopoles et des accaparements indus, c'est-à-dire non fondés sur le mérite et le service rendu à la Société tout entière, à tous les « membres d'un même corps ».

Le Populaire publie une page réservée à l'Enseignement. C'est une coutume louable qu'on voudrait voir imiter par

d'autres quotidiens. Mais que penser de quelques-unes des thèses — pour le moins antédiluviennes — exposées dans ces pages ? Voici, en mai, à côté d'une colonne réservée à la réforme scolaire en Autriche, et qui expose avec objectivité l'un de nos articles de 1927, un article intitulé « Pédagogie et Cinéma », reproduit du *Manuel Général* du 14 avril. L'auteur, M. Bianconi, constate que nos enfants « savent moins de choses que ceux d'autrefois et leur jugement ne paraît pas meilleur ». Le remède ? Vous pensez peut-être qu'on va nous recommander un travail plus intelligent et plus actif ? Non, on veut nous ramener au dressage, rien moins. « Reconnaissons donc notre erreur : nous avons cru de bonne foi pouvoir nous adresser au jugement de l'enfant, alors que sa faculté dominante est la *mémoire*... Il n'a rien retenu, car nous ne lui avons pas demandé un effort mnémotechnique suffisant. C'est un fait psychologique capital... La complexité de la vie moderne impose à la mémoire un rôle chaque jour plus considérable ; il faut donc la cultiver et l'expérience a montré que le cinéma est un des meilleurs moyens d'y arriver. » Et voilà ! Si l'on en est encore là... !

* *

Dans le n° 3 (mars 1928) de la revue *Le Service Social* de Bruxelles, M. SZUMAN étudie « La question des orphelins. Les principes de l'éducation nouvelle des orphelins ». Citons-en les conclusions.

« Pour susciter une compréhension plus active des questions de l'éducation dans les différents pays, essayons de formuler les postulats d'une bonne éducation des orphelins.

« Nous allons formuler d'abord les postulats résultant des conditions anormales de la vie de l'orphelin, puis les postulats réclamés par toute bonne éducation. Dans l'énumération de ces derniers, nous nous servirons des principes posés par M. Ad. Ferrière dans sa caractéristique des « Ecoles nouvelles ».

« Nous acceptons les principes de l'éducation dans les « Ecoles nouvelles », puisque les bons résultats d'une telle éducation sont constatés.

« L'orphelinat qui réalisera les trois cinquièmes des postulats formulés ci-après, sera appelé par nous « l'orphelinat de nouveau type ».

« L'orphelinat de nouveau type » :

« I. Garde à l'orphelin l'amour de sa famille et de Dieu : 1. Tâche de garder pour l'orphelin la mémoire de ses parents, l'amour et l'estime pour eux ; 2. Garde à l'orphelin ses frères et sœurs, soutient et développe l'amour fraternel, ne sépare les enfants d'une famille qu'en cas exceptionnel et les réunit au moins pour les vacances ; 3. Elève l'orphelin dans la religion de ses parents.

« II. Organise pour l'orphelin la vie d'après le modèle d'une vie de famille. Dans ce but l'orphelinat : 4. Donne à l'enfant des éducateurs qui prennent part à sa vie ; 5. Forme des petits groupes d'enfants du nombre d'une nombreuse famille ; 6. Réunit dans la plupart des groupes des enfants de différents âges et de différents sexes ; 7. Donne à la demeure des groupes l'aspect d'une maison familiale.

« III. Soutient la permanence de l'influence éducative : 8. En ne transplantant pas l'orphelin dans différents orphelinats à chaque époque de son enfance ; 9. En prolongeant son influence sur le temps de l'apprentissage de l'orphelin et pendant les premières années de son travail professionnel.

« IV. Elève la personnalité de l'orphelin : 10. En évitant de lui donner l'aspect spécial d'un orphelin ; 11. En instruisant les orphelins à l'école ensemble avec d'autres enfants et favorisant leur contact avec les enfants qui vivent dans des conditions normales ; 12. En l'aidant à posséder des objets qui lui appartiennent et dont il peut disposer ; 13. En aidant les plus grands à gagner une part de leur entretien ; 14. En cherchant des protecteurs pour les orphelins qui n'ont personne qui s'y intéresse individuellement.

« V. Prépare l'orphelin à gagner son pain : 15. En lui facilitant le choix d'un métier d'après ses aspirations et ses aptitudes ; 16. En lui donnant une préparation professionnelle approfondie ; 17. En l'aidant à acquérir l'équipement nécessaire pour commencer son travail professionnel sous la forme d'un « prêt d'honneur ».

« VI. L'orphelinat de nouveau type est uniquement un institut destiné à l'éducation d'enfants sains : 18. Il ne peut être établi sous un toit ou même sur un terrain avec un hôpital pour les malades ou un asile pour les mendiants, etc.

« VII. L'orphelinat de nouveau type a des éducateurs aptes à la tâche d'éducateurs conscients des problèmes spéciaux de l'éducation des orphelins.

« VIII. L'orphelinat de nouveau type donne à ses enfants une éducation soignée sous tous les rapports de l'éducation physique, intellectuelle et morale : 20. Il est situé à la campagne ou dans les faubourgs, en tous cas au milieu d'un jardin ; 21. Il est ordonné d'après les règles de l'hygiène ; 22. Il organise des travaux manuels, attribuant une importance spéciale à la menuiserie, à la culture du sol et à l'élevage ; 23. Assure la culture du corps par la gymnastique naturelle ; 24. Organise des voyages à pied avec campement sous la tente et cuisine en plein air ; 25. Entend par la culture générale celle du jugement et de la raison ; 26. Ajoute à la culture générale une spécialisation ; 27. Provoque chez l'enfant des travaux libres ; 28. Organise la musique collective ; 29. Doit être un milieu de beauté ; 30. Forme en certains cas une république scolaire ; 31. Répartit entre les enfants les charges sociales ; 32. Agit par des récompenses ou sanctions positives ; 33. Agit par des punitions ou sanctions négatives ; 34. Met en jeu l'émulation ; 35. Fait l'éducation de la conscience morale. »

* *

L'arithmétique et les tests sont à l'ordre du jour. Dans le *Bulletin* d'avril de l'*Association médico-pédagogique* de Liège, M. Lucien Wellens propose le plan d'un « barème d'instruction ». Les questions d'arithmétique qu'il contient devaient être données dans la seconde quinzaine de juin. De même, l'*Educateur* de Lausanne, du 14 avril, contenait un article signé O. Bustos : « Un test de connaissances en arithmétique, les problèmes de raisonnement ». Les 50 problèmes en sont tirés de la série de Ballard et adaptés aux besoins de l'Europe. Les résultats sont donnés en percentiles pour les élèves de 10 à 14 ans : nombre de problèmes justes et pour cent de précision, car il est utile de connaître aussi la précision avec laquelle travaille un sujet.

Une question pourtant : ne serait-il pas utile de faire précéder le test d'arithmétique par un test de rapidité de lecture comme le fait Rossolimo ? On grouperait ensuite, pour le test collectif, les élèves ayant une rapidité de lecture correspondant aux percentiles 10 à 90. Le test serait individuel pour les plus lents et les plus rapides. On doserait la durée autorisée, en raison inverse de la rapidité de

lecture. Si l'on veut juger les aptitudes arithmétiques, il ne faut pas qu'il s'y mêle des questions de difficulté de lecture, langage ou compréhension des mots écrits.

« La formation professionnelle dans le canton de Neuchâtel », tel est l'objet d'une enquête qu'a faite M. R. O. Frick et dont il expose les résultats dans la *Feuille d'avis de Neuchâtel*; enquête modèle en ce sens qu'il a fait parler tous les hommes compétents du canton : directeurs d'écoles, techniciens, industriels, etc.; enquête utile en ce sens qu'elle a mis sous les yeux des législateurs, au moment opportun, des documents de première main. En voici les résultats :

Le 16 avril 1928, le Grand Conseil a accepté à l'unanimité un postulat demandant de prolonger d'un an la période d'instruction obligatoire.

Très judicieusement, la commission qui s'est occupée de la question estime qu'il ne s'agirait pas de continuer simplement l'enseignement primaire, mais qu'il faudrait consacrer l'année supplémentaire à mieux préparer l'enfant pour la vie. « Sans négliger le développement des connaissances générales, on donnerait surtout un enseignement semi-professionnel, comme cela se fait ailleurs dans les écoles de préapprentissage. La jeune fille compléterait considérablement ses connaissances ménagères; elle recevrait un enseignement de puériculture à sa portée. A la campagne, on pourrait initier les jeunes gens aux méthodes modernes de l'agronomie. A la ville, on attacherait plus d'importance aux travaux manuels, et les jeunes gens entreraient en apprentissage mieux préparés qu'ils ne le sont aujourd'hui ». C'est, déclare M. R. O. Frick, une idée excellente malgré les frais qu'elle entraînerait, mais il y a des dépenses productives et je ne pense pas qu'on puisse mieux placer l'argent de la collectivité que dans l'instruction publique.

Une circonstance qui explique le nombre des écoliers indécis quant à leur avenir, c'est l'idée insuffisante qu'ils se font à l'ordinaire des métiers et des professions. L'école est responsable de cette lacune. Elle commence toutefois à s'en rendre compte et l'on conduit maintenant les élèves dans des fabriques ou des ateliers. Il faut que ces visites deviennent de plus en plus fréquentes. On n'a pas à craindre qu'elles nuisent à la régularité de l'enseignement, car elles ne gênent que l'enseignement traditionnel désormais condamné. Les méthodes de l'école active s'accommodent au contraire fort bien de cette prise de contact direct avec la réalité, car l'école active entend préparer l'enfant à la vie et rien n'est plus vivant, plus réel que l'effort de l'homme pour gagner sa vie matérielle et acquérir plus que ce qui lui est strictement indispensable, ce surplus constituant précisément la civilisation.

Si les journalistes voulaient bien, à l'instar de M. R. O. Frick, faire des enquêtes fréquentes sur le terrain de l'instruction et de l'éducation de nos enfants, on ne verrait plus cette cloison étanche qui existe aujourd'hui entre l'école et la famille. Le public s'imagine que la pédagogie est un sujet d'ennui. L'ancienne, peut-être; la nouvelle, certes non. Vous ne saviez pas? C'est que vos journaux ne vous en racontent rien. Il y a là un cercle vicieux!

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Le numéro de mars 1928 de *Child Study*, revue fondée par la « Child Study Association », en Amérique, contient un article sur « Les parents et l'École : une coopération »,

rédigé par Josette FRANK. M^{lle} Frank écrit : « Nous avons vu, ces dernières années, de grands changements, aussi bien dans la théorie que dans la pratique de l'éducation. L'école et la famille ont toutes deux été touchées par ces changements, qui, graduellement et imperceptiblement, sont devenus une partie de nos actes journaliers vis-à-vis de l'enfant. Mais les vastes systèmes d'éducation n'ont pas encore subi de transformation et, à cause de nombreuses difficultés, les écoles publiques sont lentes à adopter les nouveaux procédés nécessaires à l'amélioration de l'éducation.

« Il existe, il est vrai, dans les écoles publiques, un grand nombre de directeurs et de maîtres désireux de progrès qui, ayant l'esprit ouvert aux nouvelles théories de l'éducation, s'efforcent de les mettre en pratique. Mais, généralement, les parents ne peuvent choisir le directeur ou le maître auquel ils confient leur enfant, puisque celui-ci doit aller à l'école publique du quartier qu'il habite. Il est vrai aussi que beaucoup de parents, réfractaires à toute idée de progrès, considèrent les nouvelles méthodes d'enseignement comme de « dangereuses innovations ». Ces parents présentent de sérieux obstacles à tout changement, aussi les maîtres avancés sont-ils placés en face d'un grand problème : l'éducation des adultes.

« Mais ce sont les parents réfléchis, accessibles aux nouvelles méthodes d'enseignement, qui ont à vaincre les plus grandes difficultés dans leurs relations avec les écoles auxquelles ils sont obligés d'envoyer leurs enfants. Ils savent, par exemple, que les pupilles fixes entravent l'activité des enfants vifs. Ils savent aussi que le matériel d'école de l'enfant devrait être adapté à ses capacités et à ses besoins personnels — que les sujets d'étude devraient correspondre à l'intérêt et aux expériences de l'enfant. Pourtant ils constatent que même le maître le plus sympathique aux idées nouvelles est limité par un programme — précis pour chaque classe et précis pour chaque enfant, et qu'il s'agit de remplir. Néanmoins, les parents intelligents, connaissant les effets néfastes de deux autorités divergentes, tâcheront de trouver un terrain commun tant à l'école qu'à la maison, et de travailler avec le maître et le directeur à comprendre le mieux possible l'individualité de l'enfant.

« Les parents qui envoient leurs enfants dans des écoles privées rencontrent d'autres difficultés d'adaptation; beaucoup sont embarrassés quant au choix de l'école. Nombreux sont ceux qui, sans avoir de plan d'éducation précis, cherchent simplement à envoyer leurs enfants dans une « bonne » école. Certains parents, aux idées modernes en matière d'éducation, ne trouvant pas d'écoles répondant à ce qu'ils désiraient, se sont mis en mesure de créer de nouvelles écoles pour leurs enfants. D'autres, par contre, ont trouvé des écoles dont les théories et les méthodes d'éducation correspondent à leur idéal. C'est ici que nous trouvons les plus grandes possibilités de coopération entre les parents et l'école, l'école et les parents pouvant travailler ensemble dans un but commun.

« Un directeur d'école disait : « Les parents qui envoient leurs enfants à notre école sont ceux qui s'intéressent déjà aux méthodes d'éducation nouvelle. En choisissant notre école, ils montrent qu'ils sont d'accord avec les idéals de celle-ci ». Ceci est juste jusqu'à un certain point; mais pourtant ces mêmes parents ont encore beaucoup à apprendre pour comprendre les nouveaux moyens par lesquels l'école cherche à développer complètement les capacités de l'enfant. »

Ce même fascicule de la revue *Child Study* contient aussi les articles suivants : « Les parents dans des commu-

nautés scolaires » par Paul L. DENGLER ; « L'école publique et les parents » par Carleton W. WASHBURN ; « Parents et maîtres » par Margaretta Willis REEVE ; « Les parents et l'école enfantine » par Winifred RAND.

La rédactrice de cette publication écrit encore : « La manière dont l'enfant réagit à son entourage et s'adapte aux situations qui lui sont imposées, le degré de satisfaction qu'il trouve dans ses activités, bref, toute sa conduite est déterminée et formée par les forces qui s'exercent sur lui. Si ces forces ne sont pas en harmonie les unes avec les autres, elles amènent de la confusion. La famille, l'école, l'église et l'endroit où l'enfant joue constituent les plus importantes de ces forces, le plus grand poids retombant nécessairement sur la famille, dont l'influence est constante et inévitable, quoique souvent peu apparente. Pour atteindre cette harmonie si nécessaire à l'enfant, il faut qu'il y ait un but commun et une entente entre ces influences importantes.

« L'école moderne se rend toujours mieux compte de ce fait. Aussi fait-elle des efforts conscients pour travailler avec et par la famille, au lieu de détacher autant que possible l'enfant de la famille en ignorant les influences bonnes ou mauvaises que celle-ci peut avoir. Autrefois les parents étaient considérés comme un « mal nécessaire », et bien qu'ils ne soient pas encore admis par tous les maîtres comme leurs meilleurs alliés, on peut toutefois remarquer qu'une sincère tentative de rapprochement entre parents et maîtres se fait sentir. De plus en plus les maîtres se rendent compte que non seulement les défauts de l'enfant, mais aussi une bonne partie de ses qualités sont redevables à la famille, et qu'un contact étroit entre parents et maîtres ne peut amener que d'heureux résultats pour l'enfant. Le pédagogue moderne ne considère pas l'enfant comme formé de parties diverses auxquelles on enseignerait : l'arithmétique à l'école, les règles de jeux dans le préau, la morale à l'église et l'adaptation sociale à la maison ; il accepte comme son devoir de contribuer au développement total de l'enfant conçu comme une personnalité individuelle. Sous ce rapport l'école a pu, dans bien des cas, apprendre beaucoup des parents ; par contre, dans d'autres cas, les parents ont tiré de l'école moderne autant de profit que leur enfant.

« Espérons que bientôt toutes les écoles considéreront la coopération des parents comme une chose nécessaire au succès de leur propre programme d'éducation, et que tous les parents accepteront avec joie de partager les responsabilités de l'école. » (Mrs Cora FLUSSER, 54 West 74 th. Street, New-York City).

..

« Quelle est la signification de l'âge préscolaire ? » s'est demandé récemment le *Journal of the American Association of University Women*. Sa réponse est intéressante. Rappelons tout d'abord que l'Association des femmes universitaires, outre son travail de recherches scientifiques portant sur l'enfant à l'âge préscolaire, forme des jeunes femmes soit comme maîtresses d'écoles, soit comme mères capables d'éduquer leurs enfants de façon intelligente. Les jeunes filles et les jeunes femmes qui suivent ces cours sont de différentes catégories : les unes sont graduées du collège, d'autres ont des grades moins élevés. Les cours s'adressant aux grades inférieurs ne forment pas des spécialistes, mais offrent à la femme la possibilité de mieux comprendre l'enfant et d'être à même de l'éduquer. L'école seconde la maison au point de vue du développement mental, physique et social de l'enfant. On a la preuve que

cet appui a donné des résultats positifs. Elle rend service au point de vue du développement physique par un examen du corps des tout petits, par une nourriture appropriée donnée à l'école sous la direction d'un spécialiste, par des exercices de gymnastique corrective, par un régime régulier de travail et de récréations, de jeux, de repos et de nourriture ; par le contact constant avec les mères au sujet des soins à donner à l'enfant. Etablir des habitudes physiques est un des points des plus importants. Les cartes de mensuration (hauteur et poids) montrent que les enfants se développent de 50 % mieux qu'on ne l'avait supposé. L'école arrive à remédier dans presque tous les cas à des maux tels que la constipation, l'anémie légère et la mauvaise posture. C'est ainsi qu'on arrive à améliorer beaucoup le développement physique des enfants en général.

Les moyens d'activer le développement mental sont beaucoup moins connus. Les expériences à cet égard-là ont été basées sur l'observation et l'étude d'enfants de deux à cinq ans. Il faut créer une ambiance appropriée au développement mental bien équilibré. Les enfants de cet âge acquièrent le contrôle de leurs forces motrices ; celles-ci sont à la base de toutes les autres activités qu'ils accompliront plus tard. On doit leur donner les moyens de courir, de sauter, de grimper, de se balancer, de manier un grand nombre d'outils. Les ciseaux, le marteau, etc., ne devraient pas leur être interdits. Ces limitations portent une grave atteinte à leur développement, à leurs premières leçons de contrôle et de maîtrise de soi. Les petits enfants éprouvent un intérêt intense à explorer les choses qui les entourent et généralement on ne leur donne que trop peu d'occasions d'élargir ainsi leurs connaissances. Prendre contact avec les objets autour d'eux par leur expérience propre, ce qui comprend aussi l'étude de la nature, voilà en quoi consiste la vraie éducation de cet âge.

L'acquisition du vocabulaire est un autre sujet important. Les enfants aiment à connaître les mots qui sont liés à leurs propres expériences. Il faut leur parler de ce qu'ils font ; il faut les habituer à écouter quand on leur fait une lecture. Les stimuler à inventer eux-mêmes des histoires, à les dramatiser, est encore un point essentiel. Ils aiment à exprimer leurs idées autrement que par la parole et il faut les encourager à le faire. Ils aiment à dessiner, modeler, construire, etc. Une musique appropriée à l'âge de l'enfant joue un grand rôle dans son développement.

Au point de vue social, on n'a pas les moyens de mesurer les progrès, mais ceux-ci ont été encore plus frappants. Les petits enfants ont des intérêts sociaux très prononcés et le groupe lui-même offre les meilleurs moyens de favoriser ce développement. On est porté à croire que le petit enfant n'est pas sociable, mais c'est qu'on lui fournit trop peu de possibilités de témoigner ses goûts de sociabilité. Même l'enfant de deux ans a des intérêts sociaux. Le petit enfant ne participera guère à un jeu collectif, mais il aime avoir un autre enfant du même âge près de lui. Ils jouent côte à côte, chacun avec le même jouet, une poupée par exemple. Bien qu'il n'y ait pas encore de goût pour les jeux collectifs, l'intérêt est aiguisé par la présence de l'autre enfant et chacun d'eux s'attache par là plus longtemps à son jeu ou à son travail.

Mais le facteur le plus puissant pour réprimer les mauvais instincts et favoriser les bons, c'est l'atmosphère de la collectivité. Déjà l'enfant de trois à quatre ans présente des traits de caractère qui demandent à être corrigés. Il est légitime d'attribuer dans une certaine mesure à l'hérédité les différents traits du caractère, mais le contact intime avec les petits enfants tend à ébranler cette foi. Si

l'on observe la conduite de l'enfant, on constate qu'il est capable de changer si foncièrement de caractère par l'effet de l'ambiance, qu'on est conduit à penser que l'hérédité ne joue pas un rôle aussi décisif qu'on pourrait le croire. Nombreux sont les exemples de changements frappants observés dans le caractère des enfants par suite d'une ambiance appropriée.

E. H.

Dans la *Revista Escolar* (revue scolaire), publiée à Lisbonne sous la direction de M. FARIA DE VASCONCELOS, nous trouvons dans le n° 3 (VIII^e année) de mars dernier un article très intéressant de son directeur, sur le problème de la lecture silencieuse.

M. Vasconcelos fait remarquer que dans les écoles on ne se préoccupe que de la lecture à haute voix, tandis que dans la vie pratique plus de 90 % de la lecture faite par les adultes est silencieuse; et même pour l'enfant, c'est déjà une condition de succès dans ses études, que de pouvoir bien comprendre ce qu'il lit silencieusement.

C'est bien un aspect de la routine subsistant dans l'enseignement, mais qui commence heureusement à se modifier, puisqu'il y a maintenant des écoles où l'on donne déjà beaucoup d'importance à la lecture silencieuse.

Dans l'article qui nous occupe, l'auteur expose des données psychologiques sur le sujet, le mécanisme de la lecture, son but et des faits qu'on peut facilement observer et qui prouvent l'importance et la complexité du problème. Il cite les premières expériences de Binet et Simon et les tests modernes pour déterminer la valeur de la lecture silencieuse, ainsi que les aptitudes montrées par les enfants dans ce genre de lecture. La question, maintenant, est de savoir de quelle manière il faut faire l'apprentissage pratique de cette lecture, ce qui nous conduira à examiner la valeur et les conditions des tests employés jusqu'ici.

M. Vasconcelos, auteur du livre « Une Ecole nouvelle en Belgique » (collection d'Actualités Pédagogiques), est actuellement directeur de l'Institut d'Orientation professionnelle de Lisbonne. Avec ses aptitudes et son savoir, il est à même d'aider à la science et aux éducateurs de son pays.

A. V. L.

La *Revista Generala a Invatamantului* de Bucarest résume, dans son numéro de mars 1928, des articles tirés de *Pour l'Ère Nouvelle* (octobre 1925) de : M^{me} D^r E.

CROSBY KEMP, M. H. JACOBY. M^{me} MANNHEIMER, M. Richard ROTHE, M^{me} PHILIPPI VAN REESEMA, Miss MACKINDER, M^{me} Catherine L. KEELOR, M. Oswald B. POWELL, M^{me} B. ENSOR, M^{me} Gertrud HARTMANN, M. O. DECROLY. Nos remerciements et nos félicitations à la revue roumaine qui propage ce que nous pensons être la vérité (une vérité toujours en devenir) et qui contribue à former l'opinion publique jusqu'au jour où celle-ci acceptera — peut-être même sollicitera — la réforme attendue de l'Ecole publique.

Le gérant : M. JULIEN CRÉMIEU, 11, rue de Cluny, Paris V°

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

DE

M. & M^{me} CARSTENS-KULLMANN

Vésenaz - Genève

INTERNAT COÉDUCATIF

Pour garçons de 4 à 12 ans, filles de 4 à 16 ans

Education individuelle, préparation aux examens suisses et étrangers. Cours spécial de la langue française pour étrangers.

COURS de VACANCES

Juillet et Août

Français, Anglais, etc. Bains du Lac
Sports et excursions, etc.

"L'ÉCOLE de DEMAIN"

Journal édité par la "Petite Ecole Nouvelle". Articles et dessins faits par les enfants. — Paraît 10 fois par an.

Abonnement annuel : Suisse, 2.50 frs suisses, les autres pays, 3.00 frs suisses.

Chèque Postal : Carstens, Genève I-3618.

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education. Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. "Foreign Postage (twenty-five cents extra".

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 40, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

LA DIANE

Revue Républicaine d'Éducation Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

Pour tous renseignements sur la Suisse
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES, 11 *bis*, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.

BERLIN, 57-58, Unter den Linden.

VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz,

VENTE DE BILLETS

LA NOUVELLE ÉDUCATION

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants

Cotisation : France 12 francs; Etranger 20 francs

Chez J. Baucomont, Garches (Seine-et-Oise)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909 Fr. 0.80
- La Science et la Foi**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et Sohn, 1912 (traduit en Italien) Fr. 1.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique**, Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste**, Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Éducateur, 1^{er} Octobre 1921..... Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922..... Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand et en grec)..... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique**, Genève, 1923..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les écoles de la Suisse**, Genève, L'Éducation en suisse, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'École active**, Genève, Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne)... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Éducation en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie**, Monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi**, Paris, J. Crémieu, 1927..... Fr. 1.25
- L'Éducation constructive**, Tome I : Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927..... Fr. 7.50
- Rapports du IV^e Congrès international d'Éducation nouvelle**, Locarno, 1927, Paris, J. Crémieu..... Fr. 3.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle**, Paris, Flammarion, 1928..... Fr. 2.40
- La Liberté de l'Enfant à l'École active**, Bruxelles, Lamertin, 1928..... Fr. 2.70
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, **L'École sereine d'Agno**, Genève, Ch. Peschier 10..... Fr. 1.—

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie J. Crémieu, 11, rue de Cluny (V^e))

L'ÉCOLE - FOYER

(Transférée de Pontigny à Grenoble)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la campagne, site merveilleux, air très pur, à proximité commode d'une ville universitaire; élèves très peu nombreux; vie de famille au sens profond du mot; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Directeur : R. NUSSBAUM.

Villa Marie-Jeanne, La Tronche-près-Grenoble (Isère)

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : avril - juillet

Semestre d'hiver : octobre - mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : Cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétariat.
6, rue Charles-Bonnet.

« MENS SANA »

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE.

Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1320 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles à Genève.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'étranger, une documentation étendue : exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : France 12 francs ; étranger 15 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au service du Bulletin) : 10 francs, plus majoration de 3 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 1 fr. 50 ; double : 3 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : Librairie Julien Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris (V^e).

— ECOLE NOUVELLE —

(Land-Erziehungsheim)

HOF - OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes - L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TORLER



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'Institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Dr en péd.,