

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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 de Psychologie de l'Enfant
à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE

Numéro consacré à quelques écoles nouvelles

CARLETON WASHBURNE : *Les Ecoles de Winnetka.*

GEORGES BERTIER : *L'École des Roches.*

PIERRE BARTHOLDI : *La Nouvelle organisation de l'École de l'Odenwald.*

M. L. CARROI : *Le départ pour l'Université française de la Première Tunisienne.*

Nouvelles diverses.

Livres.

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

10^{me} Année.

NOVEMBRE 1931

N^o 72

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARAT GÉNÉRAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Clara Soprer).

COMITÉ EXECUTIF INTERNATIONAL :

DIRECTEURS : Mrs. Beatrice ENSON (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIERE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wienerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSON, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONSOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

BULGARIE : SVODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), Dr KATEAROFF, 13, rue Batchkiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HANEL, Casilla 3003, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr. S. NISGAARD, 14, Rosengården, Copenhague.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. LUTIZO LUCURUAGA, 31, Miguël Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING, M. J. H. BOLT, Schaepmanlaan, 11, Amsterdam.

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

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE, M. G. LOMBARDI-RANCIE, 2a Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Don José Mas Humberto I, 3159, 743, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU ENIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISPEAN, Strada Manu Brata, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miles Ester EDLSTAM et Marion MONTELAUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar CHLUP, Síroci ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKERLER, Mustafa RAHMI Bey, Colège International, Smyrne.

URUGUAY : ESCUELA ACTIVA, M^{re} Blas S. Genova, Charua 1810, Montevideo.

YOUGO-SLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yot. S. YOVANOVITCH, Yankichevo Sokakché 10, Belgrade.

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, égale 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, sa nation, 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^o des membres individuels ; 2^o des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3^o 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

Groupe françai. d'Éducation Nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (5^e)

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697-92.

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle a organisé à Paris les 28, 29, 30 juillet et 1 août 1931 une série de conférences qui ont été faites par MM. Bertier, Decroly, Ferrière et Washburne, M. Decroly a déroulé et commenté un film où l'on saisit sur le vif les premières manifestations sociales de l'enfant ; M. Ferrière a entretenu l'auditoire de son voyage en Amérique. Nos lecteurs connaissent par les intéressants articles qu'il y a publiés l'excellent travail que le fondateur de la Revue a réalisé dans ce pays.

Nous croyons leur être agréable en publiant in extenso la conférence de M. Washburne et celle de M. Bertier.

Les Ecoles de Winnetka

Il existe une petite ville, faubourg de Chicago, nommée Winnetka, où tous les habitants, riches ou pauvres, envoient leurs enfants dans les écoles publiques.

Trois d'entre elles sont des écoles élémentaires, destinées aux enfants de cinq à onze ans; une autre, une « Junior high school », reçoit les élèves de douze à treize ans. De là, les enfants vont au « township high school », institution importante centralisant les enfants de Winnetka et de trois autres faubourgs du même genre.

Les bâtiments scolaires de Winnetka sont neufs, propres, bien aérés, bien éclairés, agréables à voir, agréables à habiter. Chacun est entouré d'arbres, d'arbustes et de prairies laissant beaucoup d'espace pour les jeux des enfants. Ils sont bien meublés d'objets facilement transportables. Les locaux et spécialement ceux réservés aux petits enfants, sont ornés comme leur propre maison de fleurs et de rideaux et animés par des oiseaux et des poissons rouges. Entrons dans l'un de ces bâtiments et observons les enfants au travail; nous voici dans la première classe, celle des enfants de six ans.

Les élèves, filles et garçons, sont assis à de petites tables laquées de couleur crème, et recouvertes de tapis à franges, d'étoffes de couleur que les enfants ont brodées de des-

sins. En regardant autour de nous, nous voyons des peintures faites par les enfants, illustrations d'histoires qu'on leur a racontées, souvenirs de choses vues dans leurs promenades champêtres. Ces peintures ont de larges dimensions, 50 x 70 cm. à peu près, et sont encadrées chacune de bois naturel monté par les enfants et décoré par eux selon leur goût personnel.

Chaque enfant travaille, mais chacun est occupé à son propre travail; l'un apprend à discerner des phrases, l'autre des mots séparés; un troisième applique ses connaissances du vocabulaire, à lire une histoire. Peu d'enfants sont occupés exactement à la même tâche.

Tout est disposé de façon à ce que chacun des enfants puisse apprendre tout seul et corriger son propre travail. Leur complète concentration, lorsqu'ils sont penchés sur leur tâche, leur détente complète lorsqu'ils s'interrompent pour bavarder, sont vraiment enfantines. Le professeur circule parmi eux, s'asseyant près de l'un pendant un instant, en encourageant un autre ou en réunissant quelques autres en petits groupes pour leur expliquer un point de leur travail. Toute l'atmosphère de la classe est faite de cordialité et de travail sérieux et joyeux.

Puis, voilà l'heure de la distribution du

lait; les enfants se partagent les petits flacons et chacun boit à l'aide d'une paille pendant que le professeur leur lit une histoire.

A présent, c'est le moment de travailler à la petite ferme que les enfants fabriquent. Ils ont été visiter une vraie ferme à la campagne, ils ont vu la grange, les vaches, les volailles et les cochons. Ils veulent avoir une ferme jouet dans leur classe. Ils sont tout remplis d'idées quant aux moyens d'exécution. Un garçon a apporté une grande boîte de chez lui, ce sera le commencement de la grange. Plusieurs ont modelé de petits animaux de terre glaise ou de paille; d'autres ont dessiné des modèles selon l'idée qu'ils se font de leur ferme type. Tous ont des idées et tous les mettent en commun pour la discussion. Ils prennent des décisions et se mettent au travail avec la scie, le marteau, le pinceau et l'argile, et les voilà tous profondément occupés de nouveau.

Essayons de passer une grande partie de la journée dans la 4^e classe, en observant les activités d'enfants de neuf ans et arrivons le matin avant les enfants.

Ils entrent dans la classe sans façon, chacun s'assied à sa place et tire de son tiroir une tâche commencée. En circulant parmi eux, nous constatons que la plupart font de l'arithmétique; quelques autres travaillent d'autres matières. Arrêtons-nous près du bureau de Charles, le fils du boucher de l'endroit. De même que presque tous les enfants, il est frais et rose, proprement vêtu, naturel et libre d'allures. Il entame l'étude de la division à plusieurs chiffres. Il consulte son livre et trouve une explication simple écrite sous une forme compréhensible pour lui. L'explication... le fait avancer que d'un seul degré; elle lui montre comment il peut écrire ce qu'il a jusqu'à présent obtenu mentalement dans la division à un seul chiffre. Plusieurs exemples, avec la solution complète lui sont fournis. Charles recouvre chacun d'eux d'un morceau de papier et essaye de résoudre lui-même les problèmes, puis il compare son travail avec les indications du livre.

Après un ou deux vains essais, il découvre le procédé et passe à la page des exercices. Les premiers sont réunis sous la lettre A; il exécute le contenu du paragraphe, se référant peut-être de temps en temps, à l'explication, s'il éprouve quelques doutes. Ayant fini les huit ou dix exercices composant le paragraphe, il rencontre une note en bas de la page « pour les réponses, voyez page 9 »; à la page 9, il trouve les solutions de tous les exercices; il y compare son travail, deux de ses solutions sont fausses. Il revient à la page des exercices et s'attaque au para-

phe B. : cinq nouveaux exemples du même genre que ceux auxquels il s'est exercé. Un regard sur la page 9, pour constater si ses réponses sont justes et si son travail est convenablement présenté. Cette fois, il n'y a pas de fautes, il passe aux paragraphes C. et D. et commence le second degré à la page suivante.

Charles travaille sans s'occuper de la cloche, ni des autres enfants; il est profondément absorbé parce qu'il débute dans une technique nouvelle. Il est parfois quelque peu embarrassé par certains points de l'explication. Il s'approche d'un camarade et lui demande de l'aider en ayant soin d'en choisir un plus avancé que lui-même. S'il n'est pas satisfait de sa réponse, il demande au professeur.

Jetons un coup d'œil sur les autres enfants; l'un d'eux termine sa multiplication à plusieurs chiffres, un autre est en avance sur Charles. Il a terminé les huit premiers degrés de sa division à plusieurs chiffres et s'occupe à des exercices pratiques. Cette sorte de test mérite d'être examiné en détail. Il est composé de sept exemples correspondant chacun au travail réel de la division à plusieurs chiffres. L'un d'eux est tout à fait simple, ne comprenant aucune difficulté; un autre contient un zéro dans la réponse; un troisième offre un reste et ainsi de suite. En terminant cette sorte d'examen, l'enfant trouve l'indication suivante : comparez vos réponses avec celles de la page 30. Si votre travail est juste, demandez au professeur un vrai test. Il passe à la page 30 pour corriger son travail, et il y trouve les indications et solutions ci-dessous :

« Si vous n'avez pas trouvé 4 comme première réponse, le (III) sous le 4 vous indique de rechercher la page 111 dans votre livre de corrigés. Exécutez les cinq opérations indiquées, quand vous aurez corrigé votre travail, vous pourrez passer à la formule 2 des exercices pratiques... (V. exemples). »

L'enfant a fait erreur dans les exercices 4 et 6, ceux qui contiennent un zéro à la fin. Il va tranquillement au bureau du professeur se faire donner un livre de corrigés. Il consulte les pages indiquées et exécute le travail prescrit. Puis il retourne à son propre livre et s'attaque à la deuxième formule de tests d'entraînement. Cette formule est identique dans les éléments qu'elle contrôle à la formule I., mais les réponses sont différentes. Cette fois, l'enfant n'a pas fait d'erreur et demande à son maître un véritable test. Le professeur lui remet un livre de tests qui ne donne pas les réponses, mais qui contient un test correspondant exactement à la formule qu'il vient d'exécuter. Il n'y a pas

d'atthapes, il n'y a pas d'exemples contenant une seule difficulté étrangère au test que l'enfant s'est assigné. Ce dernier embrassait complètement les huit premiers degrés du travail de la division à plusieurs chiffres. Le véritable test comprend les mêmes étapes. Il finit ce test et le place sur le bureau du professeur pour être corrigé, puis il passe à un autre genre d'exercice.

Hélène vient de recevoir de son professeur un test de multiplication à plusieurs chiffres qu'elle a exécuté hier. Cet exercice n'est pas noté quant à sa qualité. Deux des opérations cependant sont entourées d'un cercle et à la suite de chacune d'elles est indiqué le numéro de la page du livre de corrigés où l'enfant trouvera une nouvelle série d'exercices du même genre que ceux qu'elle n'a pu résoudre. Hélène prend un exemplaire du livre de corrigés sur le bureau du maître et fait les opérations indiquées; elle corrige son travail elle-même et constate qu'elle fait encore des fautes. Elle retourne à l'explication primitive dans son propre livre, mais il se peut qu'elle n'y découvre pas la raison de ses erreurs. (Quelle soigneusement que soit préparé le matériel, il arrive en effet de temps en temps que l'enfant ne puisse pas se passer de l'aide directe du maître.) Elle lève la main et bientôt celui-ci s'approche d'elle pour lui donner l'explication nécessaire.

A tout moment, le professeur est parmi les enfants, travaillant avec eux, aidant celui-ci à surmonter une difficulté, stimulant cet autre, mettant en concurrence deux élèves moins actifs, enseignant à tout moment, mais ne faisant jamais de conférence à toute la classe et n'écoutant jamais de récitation collective.

La classe d'arithmétique dure environ 40 minutes. Certains enfants ont interrompu leurs études avant l'heure. Quelques-uns ont travaillé les langues ou lu ou étudié de l'histoire et de la géographie. Ces élèves sont ceux qui sont classés sous le titre « d'indépendants » et pour cette raison ils peuvent diviser leur temps à leur idée; ou peut-être y a-t-il des enfants qui sont en avance en arithmétique ou en retard en d'autres matières et auxquels le professeur a conseillé de passer plus de temps sur le sujet où ils sont plus faibles. La classe se termine, mais Charles ne s'en aperçoit pas; le professeur lui jette un coup d'œil, constate qu'il est absorbé dans son nouveau travail et ne le dérange pas. Les autres élèves prennent tranquillement leur livre de langue et commencent des exercices individuels similaires.

Dans cette nouvelle matière on rencontre de nouveau des exercices pratiques disposés de façon à ce que les enfants qui ont franchi

telle étape puissent se dispenser de l'entraînement supplémentaire et passer à l'étape suivante, tandis que celui qui fait encore des fautes trouve une seconde, troisième et même quatrième occasion de s'exercer et de parvenir à traiter le sujet, avant de passer au suivant. De nouveau, nous trouvons des enfants parvenus à des étapes différentes du travail. En voici un qui a commencé le programme de la cinquième classe, quoique faisant partie de la quatrième; cet autre n'a pas encore terminé le travail de la troisième. Chaque élève marche à son propre pas, chacun se contrôle lui-même et continue à s'exercer sur les points où il est faible. Chaque élève aussi, lorsqu'il a terminé le test d'entraînement, en exécute un de contrôle donné par le maître. Ces tests, dits de « diagnostic », aussi bien que les tests d'entraînement et le matériel d'enseignement, ont été préparés par un groupe de professeurs travaillant en commun et ont été révisés au fur et à mesure, pour s'adapter exactement aux besoins des enfants. Ils sont destinés non pas à noter les enfants, mais à constater les points sur lesquels chacun d'eux a besoin d'être aidé. C'est pourquoi ils ne sont pas redoutés, mais au contraire, les enfants les réclament. Le test est le moyen pour l'enfant de se prouver à lui-même et à son professeur qu'il est prêt à passer à une étape nouvelle. Un échec dans ce cas signifie simplement qu'il a besoin de travailler encore sur certains points, mais n'implique pas de retard dans son développement.

Chaque test est rédigé sous plusieurs formes toutes équivalentes, de sorte que le professeur peut donner aux différents enfants des tests rédigés différemment. Mais il y a peu de danger qu'ils se communiquent les réponses. Ils n'ont guère de tentation de tricher sachant à l'avance ce que les tests contiennent, car leurs tests d'entraînement se composent exactement des mêmes éléments.

**

Voici la récréation. Les élèves de cette classe et ceux de deux ou trois autres se rendent ensemble au terrain de jeux. Ils y trouvent un maître spécialisé qui les aide à organiser eux-mêmes les équipes d'un jeu collectif. Pendant le jeu, il s'efforce de faire sentir l'idéal sportif de bonne camaraderie et d'esprit d'équipe. Le terrain de jeux n'est pas seulement un lieu de récréation et d'éducation physique; les enfants y apprennent la solidarité et la valeur de la persévérance et de la collaboration.

La récréation se termine et d'autres classes remplacent celles-ci sur le terrain de jeux.

Les enfants chantent, non pas des chants

ferits spécialement en vue de l'enseignement, mais de beaux chants populaires anciens, allemands, russes, espagnols, anglais ou des mélodies extraites des œuvres des grands maîtres. Ils chantent pour le plaisir de chanter, ne perdant pas de temps à des exercices sur « do, ré, mi, fa, sol ». De tels exercices sont réservés, dans les classes supérieures, aux élèves qui désirent se spécialiser dans la musique.

Puis le maître se met à lire à ses élèves une histoire ou un poème et en discute avec eux. Ce travail consiste en un effort d'appréciation, il ne s'agit pas là d'acquisition de connaissances ou d'une technique : travail complètement libre, il n'est pas noté et n'a rien à voir avec les jugements qui déterminent le passage d'une classe à l'autre.

..

L'heure de la réunion est venue. Les enfants s'assemblent dans un local où deux ou trois cents de leurs camarades sont déjà réunis. Hier, l'une des classes a présenté une pièce qu'elle avait composée. Demain, l'assemblée sera consacrée à une séance de projections; mais aujourd'hui, c'est une séance administrative.

La réunion est présidée par une fillette de onze ans que les suffrages ont portée au fauteuil. Le secrétaire, un garçon, lit le procès-verbal de la dernière séance; quelques affaires administratives sont expédiées rapidement, puis la présidente demande s'il y a quelque nouveauté. Notre ami Charles, de la 4^e classe, se lève. « A la dernière réunion administrative de notre classe, dit-il, nous avons discuté la question des pistolets à eau à l'école. Beaucoup d'élèves en avaient apporté et s'arrosaient à la récréation et dans les couloirs. Nos camarades ne pensent pas que nous puissions admettre cela ». Charles s'assied, un garçon de la 5^e classe demande la parole. « Nous aussi, nous avons parlé de cette question dans notre classe et nous avons décidé qu'on pourrait très bien apporter des pistolets à eau à l'école si on ne les employait que dans un coin du terrain de jeux. De cette façon, tous ceux qui voudraient jouer avec ces pistolets se retrouveraient à cet endroit. Je ne pense pas que nous puissions priver tout le monde d'avoir des pistolets à eau parce que quelques élèves ne les aiment pas. D'ailleurs je ne vois pas quel mal ils peuvent faire. »

Une fillette se lève : « Les garçons remplissent leurs pistolets avec de l'eau sale. Il peut y avoir des microbes dedans et cela nous donnera des maladies. Et puis cela sale complètement nos vêtements. Je ne suis

pas d'avis de permettre à l'école les pistolets à eau ».

Un garçon : « Nous pourrions demander à un employé de nous préparer quelques seaux d'eau propre et établir le règlement qu'on ne pourrait empirer que là les pistolets. Si, en plus de cela, nous limitons à une partie du terrain de jeux l'usage des pistolets à eau, je ne vois vraiment pas quel mal ils pourraient faire. »

Charles prend à nouveau la parole : « L'eau ne resterait pas propre si tout le monde remplissait là son pistolet. Et puis, ceux qui voudraient jouer avec les pistolets se cacheraient pour se protéger derrière ceux qui ne veulent pas y jouer et je ne pense pas que cette combinaison marcherait du tout. Je propose que les pistolets soient défendus à l'école et sur les terrains de jeux. »

La motion est soutenue, il s'ensuit une petite discussion, puis vient le vote. Une grande majorité se prononce contre les pistolets à eau (depuis ce temps les pistolets à eau n'ont pas reparu à l'école, les enfants se plient en général aux règles qu'ils s'imposent).

Les enfants rentrent chez eux pour déjeuner.

..

L'après-midi : dans la même classe, c'est l'heure de la lecture. Chaque enfant a son livre spécial, choisi par le moyen des tests de lecture dans la liste graduée des écoles de Winnetka, préparée par C.-W. et Mabel Vogel; il n'y a pas deux enfants qui aient le même; pas un enfant non plus qui reçoive un livre trop difficile pour lui. Chaque enfant lit individuellement, le professeur circule dans la classe, les faisant lire l'un après l'autre. Mais c'est seulement pour le professeur que l'enfant lit et non pas pour le reste de la classe. Le maître prolonge l'exercice quand il y a lieu, mais c'est rarement le cas. Charles a fini son livre et s'occupe à écrire une composition sur sa lecture; compte-rendu qui a le double but de montrer au maître si l'enfant a compris et de servir d'exercice de langue anglaise. Une autre enfant passe un bref examen oral sur un livre qu'elle a fini, le professeur se servant d'une formule de test toute préparée pour faciliter le travail. Une troisième remet simplement au maître une fiche constatant que le livre a été lu. Cette élève ignore si elle aura ou non à passer un test au sujet de ce livre. En fait, le professeur l'a observée pendant sa lecture, a constaté combien elle s'y absorbait et décide que le test est inutile.

Puis vient l'heure de la sociologie.

Au lieu de rester dans la 4^e classe qui ne fait que débiter dans cette matière, entrons dans la 6^e classe, où nous verrons à l'œuvre des enfants de onze ans.

En sociologie, nous trouvons pour la première fois tous les enfants travaillant sur le même sujet général. Certains, cependant, ont presque terminé la lecture de l'histoire des Vikings, que d'autres ne font que commencer. L'étude des Vikings comprend à la fois l'histoire et la géographie de ce hardi peuple nordique, car il est impossible de comprendre les Vikings sans connaître quelque chose du pays qu'ils habitaient. Dans toutes les écoles de Winnetka, l'histoire et la géographie sont liées et ne sont pas étudiées séparément. La vie des peuples doit être vécue quelque part; vivre de leur vie implique la connaissance de l'histoire aussi bien que celle de la géographie.

Si nous examinons le matériel, nous trouvons qu'il est rédigé simplement, d'une façon intéressante et avec le sens du dramatique. Nous constatons que la peinture de cette civilisation inconnue des enfants est rendue si vivante que l'enfant a la sensation de la vivre.

Tout en lisant ce qui concerne les Vikings, les élèves dessinent des cartes montrant la topographie du pays où ce peuple a vécu et l'itinéraire de sa migration. Dès qu'un élève a terminé un sujet, il passe à un exercice pratique où il peut contrôler lui-même les connaissances qu'il a acquises. Lorsque le résultat est satisfaisant, il demande à son maître un test véritable qui de nouveau éprouve complètement le sujet comme dans le cas des autres matières.

Mais les sciences sociales (histoire et géographie) ne sont pas seulement matière à études individuelles; elles ne se réduisent pas à amasser des connaissances. Si important qu'il soit que les élèves connaissent certains faits fondamentaux, il est bien plus important encore qu'ils acquièrent l'expérience de la vie en société et que leurs facultés créatrices soient stimulées. C'est pourquoi les élèves n'avancent pas strictement chacun à son allure dans l'étude de cette matière. Lorsqu'un des élèves a terminé un point du sujet avant ses camarades, il lui est loisible d'employer le temps qui lui reste à étudier l'arithmétique, les langues, la lecture ou, s'il veut, quelques détails complémentaires sur le sujet déjà terminé. L'élève particulièrement lent à s'assimiler cette matière peut emprunter du temps à d'autres disciplines dont l'étude est individualisée, afin de ne pas retarder tout le reste de son groupe. Le fait que toutes les études, à l'exception des sciences sociales, sont complètement individualisées, rend possible, sans violer le

principe d'acquisition individuelle des connaissances, de grouper tous les élèves pour l'étude d'un seul sujet général dans cette unique matière. Observons ce groupe de la 6^e classe.

..

Il étudie la vie des Vikings; il essaye de s'imaginer, vivant lui-même en ces temps aventureux. Il a décidé d'organiser un « Wiking day » et dans ce but il a déjà commencé à transformer la classe en un « Wiking feast hall ». A un bout de la salle, il y a un trône sur lequel le chef wiking s'assiera. Deux fillettes exécutent des tapisseries qui seront pendues de chaque côté du trône. Chaque garçon confectionne son propre bouclier orné selon son invention. Voici un groupe qui construit un canot; un autre groupe est descendu à la réserve des bois de charpente pour se faire prêter une pièce de bois qui fera la table des Vikings. Quelques fillettes se consultent sur le menu de la fête. Elles lisent des livres sur le mode d'alimentation de ce peuple. L'inspecteur artistique entre en passant et donne des conseils, fait quelques suggestions concernant les tapisseries, les boucliers et surtout il répond aux questions pressées des fillettes qui s'activent à confectionner les costumes. Les enfants chantent en travaillant. Peut-être ont-ils pu apprendre durant l'année une chanson scandinave ancienne, car l'inspecteur de musique sait que la classe s'intéresse aux Vikings. On se propose de chanter cette mélodie à la fête.

Un garçon explique à ses camarades la façon de faire des cornes pour boire. « Mon père travaille au marché aux bestiaux, dit-il, il pourra nous apporter des cornes de bœufs. Nous les peindrons et nous y boirons notre hydromel. »

Dans une activité comme celle-ci, l'ingéniosité et l'initiative ont d'heureuses occasions de s'exercer. Chaque enfant est encouragé à faire quelque chose de différent de ses camarades, à s'exprimer, à créer. Cependant, tous utilisent leurs talents spéciaux et leurs connaissances pour le plus grand profit de l'entreprise collective.

Le hall Wiking n'est évidemment pas destiné à enseigner aux enfants l'histoire. La quantité de temps qu'ils consacreront à cet unique projet est complètement disproportionnée si l'on considère ce qu'ils en retireront de connaissances utiles. Ce travail est le résultat de leurs lectures concernant le sujet, le résultat de leur travail effectif plutôt qu'un moyen d'acquérir des connaissances. Le travail peut être fait plus économiquement par le moyen direct de la lectu-

re et de l'étude. Mais, de cette lecture et de cette étude, il naît des idées pour l'action. C'est à ces idées qu'on donne libre cours et c'est elles qui deviennent la base de l'expression créatrice et de l'entraînement à l'action collective.

Dans chaque salle de classe existe une esquisse documentaire où le professeur trouve les suggestions des inspecteurs concernant les genres d'activité et les sources de lecture pour le professeur et pour les élèves ainsi que des indications sur la manière d'utiliser les activités du terrain de jeux, des classes de musique, d'art et des sections sociales pour l'ensemble du travail. Cette esquisse n'est là qu'à titre purement consultatif; chaque maître et chaque groupe d'enfants organisent à leur manière leurs activités collectives et créatrices.

La journée ne finit que trop vite et les enfants quittent l'école tout occupés de leur plan.

**

Pour conclure, visitons la « junior high school ».

Elle ressemble par beaucoup de points à l'école élémentaire. Là aussi, les enfants ont des heures réservées au travail individuel pendant lesquelles chacun d'eux s'efforce d'acquérir certaines connaissances et certaines techniques, où aucun élève ne quitte un travail avant qu'il ne soit terminé et aussi où il ne continue pas ce travail un instant après l'avoir achevé. Là aussi, nous trouvons, pour chaque objet d'études des tests complets soigneusement préparés. Là aussi, c'est la responsabilité personnelle qui règne : absence totale de conférences et de récitations collectives. Là aussi, se rencontrent la spontanéité et le naturel qui accompagnent toujours l'application des méthodes libres d'éducation.

Cependant, dans la « junior high school » le travail est divisé en sections et les professeurs sont spécialisés. Les locaux de cette école sont équipés pour l'imprimerie, le travail artistique du métal, du bois, le tour et la fabrication des poteries ainsi que pour toutes les autres formes d'arts et de métiers. Il s'y trouve une bibliothèque que les enfants apprennent à diriger. Il y a naturellement aussi une salle de réunion, un gymnase et un grand terrain de jeux. Et puis il y a la salle de cuisine, celle de couture, le laboratoire scientifique et tous les locaux caractéristiques des meilleures écoles américaines du même type, où les enfants circulent continuellement.

Il y a une classe cependant, qui mérite une attention spéciale : celle où a lieu le « cours

de biologie », qui comprend l'étude et l'observation du développement de la vie sur la terre depuis l'amibe jusqu'à l'homme. Beaucoup de temps et de soins sont consacrés à l'étude de la vie humaine. Sous cette rubrique, les enfants apprennent sous une forme parfaitement franche les faits de la reproduction humaine. On leur enseigne les fonctions des organes reproducteurs ainsi que le soin de ces organes. On leur fournit l'occasion de poser librement toutes les questions qu'ils désirent. Aucune d'elles n'est éludée, les réponses ne comportent aucune circonlocution. Toute l'atmosphère de la classe est saine, sincère, scientifique.

Elle est aussi idéaliste. Le sexe n'y est pas considéré uniquement pour sa fonction biologique, mais aussi pour sa fonction profonde au point de vue de sa répercussion personnelle et sociale. Les questions de conduite sont discutées librement et le cours se transforme parfois en cours d'éthique.

Tous les élèves de la 7^e classe fréquentent obligatoirement ce cours. Il a lieu à des heures différentes pour les garçons et pour les filles. Il est possible aux parents, s'ils font à l'école une demande personnelle et s'engagent à donner à la maison un enseignement aussi complet, de dispenser leur enfant de cette étude. Mais cela arrive rarement. Il est en général possible de convaincre les parents que d'éloigner un enfant du cours en question ne fait que stimuler sa curiosité. Cependant, la possibilité même d'abstention pare à une opposition concertée contre l'étude en question qui pourrait se produire parmi les parents. La plupart de ceux-ci sont sincèrement sympathiques à cet enseignement.

Les résultats du cours de biologie qui a lieu depuis plus de neuf ans, sont entièrement satisfaisants. Il règne une remarquable propreté d'esprit et de conduite parmi les élèves qui l'ont suivi.

**

Dans toute l'école, la plupart des enfants se déplacent d'une salle à l'autre selon l'horaire quand la cloche sonne. Quelques-uns, cependant, font exception. Nous en voyons rester dans une salle après l'appel de la cloche, ou continuer leur travail à l'atelier au lieu de se mettre à l'arithmétique. Informations prises, il se trouve que ces enfants appartiennent soit au groupe des « Indépendants », soit au groupe surveillé; les membres de ce dernier groupe sont obligés de suivre l'horaire journalier à moins d'obtenir une permission spéciale pour s'en écarter. Les Indépendants, au contraire, organisent leur emploi du temps à leur gré, ainsi que

cela a lieu pour le plan Dalton. Pour être classé parmi les Indépendants, un élève commence par remplir un formulaire déclarant qu'il fera bon usage de sa liberté si on la lui accorde. Cette déclaration est soumise à tous ses professeurs, au groupe qui s'occupe des questions sociales, au conseil des étudiants et aux élèves qui font déjà partie du groupe des Indépendants. Tous ces enfants votent, mais sans discuter des qualités et des défauts du candidat. Les membres du groupe d'Indépendants motivent leur vote quel qu'il soit. C'est la Direction qui décide en dernier ressort. Si cette décision est négative, les raisons qui l'ont motivée sont discutées avec l'enfant en tête-à-tête par le Directeur, de façon à lui donner la possibilité de se perfectionner dans le sens voulu. Il lui est loisible de poser à nouveau sa candidature comme Indépendant lorsqu'il le jugera bon. S'il désire réellement être admis dans le groupe, il est probable qu'il y parviendra tôt ou tard, et la plupart des enfants le désirent, car le traitement réservé aux Indépendants implique un niveau plus élevé d'études et plus de liberté avec une plus grande part de responsabilité.

Beaucoup d'enfants désignés comme Indépendants se conforment au programme courant des études journalières simplement parce qu'ils le trouvent commode et bien équilibré. Mais ceux qui désirent modifier l'emploi de leur temps sont libres de le faire.

A la « Junior High School », quelques matières d'étude sont collectives; s'il y a une discussion à propos de sciences sociales, tous les élèves, y compris les Indépendants et les Surveillés, doivent être présents. Aucun élève indépendant ne voudrait retarder les autres par son absence lorsque sa présence est utile; c'est pourquoi les élèves qui ont l'intention de s'absenter avertissent le professeur afin que de semblables désordres ne se produisent pas. C'est tout spécialement pour l'arithmétique, la grammaire, le travail scientifique individuel, la cuisine, la couture, l'atelier et l'imprimerie que l'élève indépendant fixe son propre horaire journalier et se trouve être son propre maître.

En observant un élève en particulier, nous remarquerons qu'à peu près la moitié de sa journée est occupée par les études scolaires (acquisition de connaissances et de techniques), et que l'autre moitié est consacrée à des études de son choix ou à des cours spéciaux à tendances sociales. Nous le trouvons sur le terrain de jeux, participant à des jeux d'équipe. Nous le trouvons encore à des auditions destinées à former son goût et son jugement de la musique ou dans l'orchestre du « Club joyeux ». Nous

remarquons également qu'il participe à une forme quelconque de travail créateur. Parmi un ensemble d'environ 25 ou 30 activités spéciales facultatives, il choisit celles qui sont le plus conformes à ses besoins et à ses intérêts. De plus, il est obligé de suivre certains autres cours où la présence de tous les élèves est requise, cours traitant des matières essentielles au point de vue connaissances et techniques, cours où il lui faut surmonter les obstacles de chaque étape avant de passer à la suivante et où l'élève, par conséquent, n'avance strictement que dans la mesure de ses progrès personnels.

**

Il n'y a pas d'école qui puisse se soutenir longtemps sans l'aide des parents. C'est pourquoi, à Winnetka, les parents sont maintenus en contact avec les écoles tant par le moyen de visites à l'école qu'on encourage beaucoup, que par celui de la presse locale et plus encore grâce à une association active et bien organisée réunissant des maîtres et des parents. Sous la direction de cette association, des rencontres ont lieu dans chaque classe entre le maître et les parents de ses élèves, dans chaque école ainsi que dans tout le village entre les parents et les autorités scolaires. Au cours de ces réunions, la plus grande facilité est donnée aux personnes désirant poser des questions et se renseigner. Les critiques sont toujours les bienvenues. Les plaintes des parents en particulier donnent toujours lieu à une enquête dont il est fait un rapport. Quant aux critiques générales concernant les méthodes, les programmes ou les horaires, ainsi que le niveau des études, elles servent de bases à des recherches et à des études menées scientifiquement. Si ces recherches révèlent que les critiques étaient justifiées, l'organisation scolaire est modifiée en conséquence. Si, au contraire, la conclusion est favorable aux procédés en vigueur, on répond aux critiques par l'exposé des faits. Cette façon d'agir et le fait que les élèves sont heureux à l'école et se montrent au-dessus du niveau moyen à l'Université après avoir passé leurs examens, expliquent que la masse des parents de Winnetka soutienne de tout cœur l'action de l'école. Il y a naturellement quelques exceptions, mais elles forment une si faible minorité que depuis neuf ans au moins aucune élection de membre du Conseil des Ecoles n'a été discutée. Les écoles restent délibérément étrangères à toute politique, et les membres du comité, hommes et femmes, sont choisis en raison de la largeur de leurs vues et des services qu'ils peuvent rendre dans leurs charges, parmi les

plus capables de la communauté. De plus, le Conseil d'école n'intervient jamais dans les questions professionnelles. Il décide des tendances générales et laisse toute liberté au directeur et à ses maîtres pour faire des écoles des centres où les enfants s'instruisent et se développent.

**

Terminons cet exposé sans prétentions sur les écoles de Winnetka par un effort pour déduire de nos observations sur les activités scolaires les principes d'éducation individuelle qui sont à la base de l'organisation de ces écoles.

Tout d'abord, constatons que le programme est divisé en deux parts bien distinctes. L'une comprend les connaissances et les techniques pour lesquelles nous cherchons à obtenir un niveau commun chez tous les élèves. L'autre est composée des stimulants et des occasions fournis en vue d'un travail créateur intéressant la collectivité.

Nous désirons que tous nos enfants sachent lire de la même manière ; nous voulons qu'ils trouvent tous le même résultat pour la même addition. De même, ils doivent tous posséder la même notion de la situation géographique de Paris. Nous voulons que tous nos élèves se représentent la même personne et la même œuvre lorsqu'ils entendent prononcer le nom de Christophe Colomb.

Cependant, comme ces enfants sont doués d'une manière fort différente quant à la facilité de saisir ou de s'assimiler les faits et les connaissances, une méthode a été imaginée pour rendre possible à chaque intelligence d'arriver à ce résultat selon sa propre cadence. Ce système comprend les trois degrés suivants :

1° Les objectifs ou buts à atteindre sont posés d'une manière très précise. Ils sont choisis autant que possible suivant le principe de recherche des véritables besoins de la collectivité. Ils sont classés d'après les résultats des observations et des recherches déterminant les facultés d'assimilation des enfants aux différentes périodes de leur développement. Tout enfant normal peut y atteindre, tout enfant doit s'assimiler complètement les dites connaissances. Naturellement, il y a un programme modifié pour les enfants au-dessous de la normale et ces modifications sont l'œuvre de la section consultative d'éducation qui étudie soigneusement chacun de ces cas exceptionnels. Pour tous les autres enfants, il est exigé qu'ils atteignent tous les objectifs en question.

2° Le matériel a été conçu de manière à être auto-éducatif et auto-correctif. L'enfant peut dans une large mesure s'enseigner à

lui-même chaque degré nouveau de chaque étude. Il s'exerce dans chaque degré jusqu'à ce qu'il l'ait complètement franchi, puis il passe au suivant sans s'attarder à attendre quoi que ce soit. Il corrige lui-même tout son travail quotidien et ses tests d'entraînement.

3° Des tests complets de contrôle figurent sous deux ou trois formes différentes dans les tests mis à la disposition de l'enfant et lui servent de tests d'entraînement pour discerner ses points faibles et s'assurer de sa préparation pour un véritable test. Les autres formes de tests de contrôle sont entre les mains des professeurs qui les distribuent et en corrigent les résultats; ils ne contiennent cependant aucun élément qui ne soit pas compris déjà dans les tests d'entraînement. Tous ces genres de tests sont conçus de manière à renvoyer l'enfant aux exercices correctifs qui lui sont nécessaires pour remédier aux lacunes mises en lumière par ces tests. Les seules annotations portées sur les tests une fois remplis consistent en indications renvoyant l'enfant au travail à faire pour arriver au but désiré. L'élève qui a échoué dans un test accomplit le travail pratique indiqué, puis se soumet au même test présenté sous une autre forme. Environ la moitié de la matinée et la moitié de l'après-midi sont occupées par ce travail d'acquisition de connaissances et de techniques. Dans ces matières, la progression d'une étape à une autre est individuelle, continue et indépendante pour chaque sujet; elle n'implique aucun changement de locaux. La salle où travaille l'enfant est déterminée par son âge social, l'âge des enfants avec lesquels il peut le plus heureusement se grouper pendant la moitié de la matinée et la moitié de l'après-midi qui sont laissées libres pour l'exercice des activités collectives ou créatrices. En ce qui concerne ces dernières, les enfants sont souvent groupés autour du travail se rapportant aux sciences sociales ou à la littérature. Ces activités créatrices comprennent aussi l'audition critique de la musique, l'étude critique de l'art et de la littérature, des réunions indépendantes, la vie du terrain de jeu, l'atelier, la rédaction, l'édition, l'illustration et l'impression du journal scolaire vivant de ses propres ressources et une infinie variété de moyens tendant à stimuler l'effort créateur de l'enfant et le développement de ses sentiments de solidarité. Bien qu'il y ait souvent et nécessairement corrélation entre le travail collectif et individuel, le but des activités du groupe et du travail créateur n'est pas l'acquisition des matières du programme. Le lien qui existe, quand il existe, naît de lui-même comme une conséquence. Le travail créateur stimule l'enfant à se différencier

de ses camarades; il est exactement l'opposé du travail qui consiste à s'assimiler des connaissances, travail exécuté de concert avec ses compagnons et qui peut d'ailleurs être stimulé par le travail créateur. La diversité est une condition essentielle de l'évolution; les écoles du temps passé n'ont pas constaté assez nettement la nécessité de la différenciation parmi les élèves. Par le travail créateur, les écoles de Winnetka s'efforcent de stimuler la variété, l'originalité et l'initiative.

Cependant, l'individualisme exagéré aurait pour résultat un mouvement centrifuge qui pourrait devenir fatal à la collectivité. Une conscience sociale est un véritable besoin, au stage actuel du développement humain. C'est pourquoi l'on tend à présenter le travail créateur dans un cadre social, de manière à ce que chaque enfant puisse contribuer par son activité et ses facultés particulières à la réussite de l'entreprise collective. Les essais dramatiques, les discussions, les jeux et les projets collectifs de toute sorte tendent à former ce que nous appelons la conscience sociale.

On se rappellera qu'au cours de notre promenade à travers les classes de Winnetka, nous n'avons noté aucune récitation collective, et fort peu d'explications destinées à toute une classe à la fois. Ces sortes de leçons ont été remplacées par un matériel auto-éducatif. Quant aux récitations, elles ont cédé le pas aux tests complets de contrôle d'une part, et, d'autre part, aux occupations collectives et créatrices.

..

Les écoles de Winnetka ne prétendent pas être une œuvre parfaitement achevée : c'est plutôt un laboratoire d'éducation dans lequel on essaye de nouvelles méthodes et où les résultats sont soigneusement mesurés. La méthode scientifique est constamment appliquée aux différentes branches afin d'essayer de découvrir si elles donnent vraiment les résultats qu'on se propose d'obtenir au point de vue de l'acquisition des connaissances, d'habileté manuelle ou d'attitude morale. A mesure que se développe notre compréhension scientifique de l'éducation, nous modifions nos procédés de recherche et cela constamment.

A la tête de cette recherche scientifique, se trouvent deux sections bien organisées et bien équipées en matériel : ce sont la *section de recherche* et la *section consultative* d'éducation. La *section de recherche*, dirigée par Mabel Vogel Morphett, fait des enquêtes sur les problèmes scolaires généraux : ce qu'il faut mettre dans les programmes, à quelle étape de leur développement les enfants sont le plus aptes à faire certaines études, quelle méthode donne le meilleur rendement, etc... Ces problèmes sont le plus habituellement posés par les professeurs, souvent dans leur réunion par classe, souvent aussi ce sont les professeurs eux-mêmes qui s'attachent à en trouver la solution, l'activité de la section de recherche étant plutôt réservée aux problèmes qui exigent un travail long et spécialisé.

La *section consultative* d'éducation, dirigée par France Dummer, est un laboratoire d'orientation enfantine. Les recherches portent sur l'adaptation individuelle des enfants. Là, le psychiatre, le psychologue, le médecin et les conseillers mettent en commun leurs découvertes et recommandent les méthodes et procédés grâce auxquels chaque enfant dont le cas leur est présenté peut être adapté convenablement.

Ces deux organisations font partie intégrante de l'organisme scolaire; toutes deux ont une influence modificatrice continue sur les détails de fonctionnement des écoles.

Les principes suivants dirigent à travers ces expériences diverses tout le travail d'éducation de Winnetka : Tout enfant a le droit d'acquérir les connaissances et les techniques qui lui seront sans doute nécessaires dans la vie. Tout enfant a le droit de vivre naturellement, joyeusement et complètement sa vie enfantine. Le progrès humain est fonction du développement intégral des capacités de chaque individu; et le bien de la collectivité humaine réclame le développement en chaque individu d'une conscience sociale vivante.

Il est donc logique que les écoles dans ce « beau pays » de Winnetka fassent effort pour être les centres où les enfants vivent heureux, où ils aient la liberté de créer, de vivre en société, de s'exprimer en tant qu'enfants, et où, en même temps, ils soient préparés d'une manière complète et scientifique à participer à la vie qui les entoure.

C. WASHBURNE.

L'Ecole des Roches

Le questionnaire adressé récemment par Washburne aux éducateurs des deux mondes les a obligés à se mettre à nouveau en face de leur tâche et à en méditer le but essentiel. Le présent courrier est le fruit de cette méditation.

Nous n'avons pas l'espoir d'enseigner aux enfants qui nous sont confiés la solution de toutes les questions qu'ils auront à résoudre : ce ne serait ni désirable ni même possible et c'est justement parce que ces difficultés sont, pour un bonne part, impossibles à prévoir que notre premier but est de faire de nos élèves des personnalités fortes et généreuses, capables de résoudre les problèmes de demain de la meilleure manière.

Mais nous donnons à l'éducation une fin sociale déterminée et nous cherchons passionnément à promouvoir les progrès de la société présente.

C'est de cette volonté de progrès social que l'Ecole est née : rappelons brièvement ses origines. En 1897, Demolins publie : *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* (Anglo-saxon superiority) où il affirme avec force la supériorité sociale des peuples « particularistes » qui se caractérisent par des qualités complémentaires d'initiative et d'action concertée. L'*Education nouvelle* qui suit de près le premier volume (1898) montre comment la France, en partie « communautaire » a le tort de mettre sa force non dans des personnalités vigoureuses mais dans la cohésion du groupe. Elle doit, pour progresser, transformer son éducation en s'inspirant de l'école telle que l'ont faite les peuples particularistes, tout particulièrement les Anglo-Saxons. De là, l'Ecole des Roches, école de liberté, et d'entraînement à l'action sociale et au dévouement.

Comment parvenir à former des hommes libres et prêts à agir pour les autres et en harmonie avec les autres ?

1° Par la formation *personnelle* de l'individu, sain et fort, et qui s'épanouit dans la liberté. La liberté aux Roches est, en partie, une illusion puisque les maîtres vivent presque constamment avec les élèves, autant et plus que les parents les plus attentifs. Mais ici, comme pour la liberté psychologique (rappelons-nous la thèse de Stuart Mill) l'illusion est aussi féconde que la réalité.

Et puis, montrons bien vite que cette liberté est aussi, en grande partie, *réalité*.

Les élèves ont la liberté des mouvements extérieurs dans ce grand parc de 53 hectares : ils vont et viennent librement, vont

d'eux-mêmes à tous leurs devoirs sans être jamais encadrés (et surtout, sans être jamais mis en rangs, comme tous leurs camarades des autres écoles françaises !), ils organisent eux-mêmes leur travail d'étude, leurs temps libres, leurs excursions du dimanche, etc.

Ils ont aussi la liberté des mouvements intérieurs de leurs âmes : aucune pression n'est exercée sur eux et si nous nous appliquons à les conseiller, à les guider de notre mieux, nous ne les *contraignons* jamais.

Leur liberté se développe et s'oriente sagement dans une atmosphère de droiture : c'est un scandale extrêmement pénible pour mes grands élèves que le copiage fréquent de leurs camarades des autres collèges ou lycées dans les examens auxquels ils prennent part à leur sortie de l'Ecole.

Les vieux Rocheux aiment à redire que leur Ecole est celle où l'on ne ment pas : la franchise de leur regard, où se lit toute leur âme, frappe en général nos visiteurs. Un chef de maison qui est ici depuis 30 ans, pouvait dire un jour que jamais il n'avait fait une enquête sur des faits petits ou graves (une inscription sur un banc, un carreau cassé — comme une action moralement répréhensible) sans recevoir la réponse complète et véridique des élèves. La plupart du temps, l'aveu spontané de la faute l'a dispensé de toute enquête.

Donner aux enfants une confiance éclairée et progressive est le meilleur moyen d'obtenir leur droiture, qui est bien la première qualité d'un homme soucieux de sa dignité. Sans droiture, on n'est jamais un caractère.

2° La formation particulariste des enfants et des jeunes gens dépend, en second lieu, de leur *éducation sociale*.

Les jeux d'équipe sont un premier stade de cet apprentissage de l'action concertée : le vrai joueur d'équipe, le bon sportsman sacrifie sa gloire personnelle au succès de son équipe et de son Ecole, il sait passer la balle — et la gloire — à son coéquipier.

La liberté d'ailleurs n'est jamais donnée à un élève d'école nouvelle sans une responsabilité équivalente : il y a des chargés de service dans les classes, les études, les bibliothèques, les garages de bicyclettes, les ateliers, etc. Partout, des élèves sont préposés à l'ordre matériel et à l'ordre moral.

Des comités, présidés par des élèves, dirigent toutes les activités de l'Ecole, les maîtres n'apparaissent que comme conseillers. Il y a un comité pour le journal des élèves (*l'Echo des Roches*), un autre pour les sports,

pour les travaux manuels, pour l'action charitable et sociale (pauvres de Verneuil, colonies de vacances, équipes sociales, camps d'éclaireurs, etc.), pour la beauté de l'École, pour les fêtes. Dans chaque maison (il y en a 6 grandes et 4 petites), tous les progrès dans l'organisation, les lectures, les jeux, sont dus à des comités d'action. Chaque mois, les comités rendent compte de leur vie dans une réunion du Conseil d'École, où sont groupées toutes les autorités sociales des Roches.

Le comité le plus important est celui des capitaines.

A l'École nouvelle, le capitaine est chargé de l'ordre des choses et de l'ordre des âmes : il a une responsabilité très lourde pour un garçon de 16 ans, mais il sait s'en montrer splendidement digne.

Dortoirs, études, jeux, occupations des temps libres, tout est soumis à son autorité et à son sens du devoir.

Aux lois écrites s'ajoutent les obligations non écrites : il sait qu'il a charge d'âmes et exerce une action constante et doucement fraternelle sur ses camarades plus jeunes.

C'est au corps des capitaines qu'est dû, pour une large part, le maintien de l'esprit de l'École et son haut idéal moral. Je préside moi-même, chaque quinzaine, le conseil des capitaines, je ne suis jamais sorti de ces réunions sans être ému du souci, évident chez tous, de rendre l'École toujours plus propre et toujours plus généreuse.

Ces jeunes hommes font le meilleur apprentissage du métier de chef, s'il est vrai qu'un chef digne de ce nom n'accepte l'autorité que pour mieux servir ceux dont il a la charge. Il entrera dans la société avec le ferme désir d'avoir la vie la plus intense, mais toujours dans le sens d'une collaboration sociale et fraternelle.

Ainsi avons-nous l'espoir de contribuer à développer, dans la France du xx^e siècle, le sens particulariste.

Nous voulons aussi que nos anciens élèves contribuent à la paix sociale par un plus grand respect des consciences, par plus d'humilité et par plus d'amour. Celui qui croit avoir la vérité sait ce qu'elle coûte d'efforts et doit être plein d'indulgence pour celui qui ne l'a pas encore trouvée : il doit l'amener à elle en le prenant par la main, avec douceur et bonté, sans jamais lui reprocher l'insuffisance de ses lumières. Que de progrès encore avant que la France contemporaine aime et pratique dans sa plénitude l'amour et le respect des âmes !

Que de progrès aussi avant que le capital et le travail aient l'un vis-à-vis de l'autre l'attitude fraternelle indispensable, l'esprit de collaboration nécessaire. A l'école nouvel-

le incombe le devoir de chercher le sens de l'évolution sociale, d'ajouter à plus de justice plus d'équité. A elle aussi de réclamer un sens plus profond de la dignité du travail, du rôle du travail dans la production. Que nos anciens élèves cherchent la meilleure forme de collaboration et aillent à elle avec le maximum de droiture et de bonté.

Nous attachons, aux Roches, une grande importance aux travaux manuels parce qu'ils nous aident à préparer la solution de la question sociale.

Plusieurs d'entre eux sont uniquement dirigés par des ouvriers : menuisiers, forgerons, jardiniers. Ils sont toujours entourés de l'estime et du respect des élèves.

C'est le désir d'une collaboration sociale toujours plus grande qui nous fait choisir aussi, pour nos élèves et nos Anciens, les œuvres où toutes les classes fusionnent : équipes sociales, Eclaireurs.

Puissent aussi nos Anciens contribuer à donner à la société plus de droiture et d'honnêteté — même dans les affaires, même en politique ! C'est déjà le but de beaucoup d'entre eux.

Nous attachons une grande importance à l'éducation de la pureté et nous espérons avoir atteint, depuis 31 ans, des résultats chaque année meilleurs dans les amitiés, la sauvegarde de la chasteté personnelle, le respect chez tous les élèves et particulièrement chez les grands, de l'éminente dignité de la femme. Dans ce domaine aussi, j'espère que nos Anciens réagiront contre l'abaissement actuel des consciences pour obtenir plus de pureté et plus de noblesse. Ils emporteront aussi de l'École une haute idée de la famille parce qu'ils auront vécu parmi des familles normales et nombreuses, dont la vie est saine, claire, sans cesse orientée vers le don de soi.

Là aussi, le scoutisme nous aide puissamment comme il nous aide dans la formation de l'esprit international chez nos Elèves. Scoutisme et New Education Fellowship doivent se prêter un mutuel concours.

On peut, on doit, aimer son pays, saluer avec respect son drapeau, symbole d'une grande tradition et d'un noble idéal et, en même temps, tendre une main fraternelle aux enfants et aux hommes des autres pays : former les enfants à cette attitude de bienveillance est un des traits essentiels de l'éducation nouvelle.

J'ai dit déjà le grand rôle que joue chez nous le scoutisme; nous allons l'accentuer encore dans l'École préparatoire que nous fondons pour les enfants les plus jeunes (de 6 à 10 ans). Là, toute l'éducation s'inspirera des méthodes du louvetisme en même

temps que des résultats acquis par les grands éducateurs contemporains.

Dans cette petite école, comme dans l'école secondaire (de 10 à 18 ans) l'enfant sera pleinement heureux, non que l'on pense à sacrifier, comme le suggère une question de Washburne, l'adulte à l'enfant : on peut parfaitement préparer le bonheur de l'adulte, en sauvegardant dans sa plénitude le bonheur de l'enfant. Est-ce que le malheur de l'adulte ne vient pas, la plupart du temps, de ce qu'il n'a connu que la tristesse dans son enfance et son adolescence et qu'il arrive dans la vie sans avoir la notion, l'amour, le besoin du vrai bonheur ?

Après une expérience de 31 ans de cette école nouvelle française, quelle colère me vient au cœur contre tous ceux, trop nombreux qui, dans mon cher pays, maintiennent volontairement, dans tout le cours de l'éducation, la limitation de l'activité, la méfiance, l'autoritarisme, le mensonge, la tristesse, ces sentiments de haine sociale ou internationale !

Si notre école française, publique ou libre a beaucoup à emprunter aux méthodes de l'éducation nouvelle pour la formation morale et sociale de l'enfant, elle pourrait également s'inspirer des efforts qu'elle poursuit dans le domaine de l'esprit.

Elle a réduit le nombre des faits qu'il est nécessaire de faire connaître à l'enfant, en s'attachant surtout aux faits essentiels caractéristiques, « cruciaux » comme disait Bacon, de l'histoire de l'humanité ou du monde actuel.

Elle cherche surtout à donner à l'enfant les qualités intellectuelles qui lui permettront, plus tard, de comprendre les problèmes que lui posent les hommes et les choses et de les résoudre en homme.

Elle attache la plus grande importance au développement de l'esprit d'observation, si négligé souvent dans l'éducation française, à l'esprit d'induction et de déduction, aux habitudes d'ordre et de méthode, au bon question importante de l'efficacité du travail. Il y a encore tant à faire dans cette question importante de l'efficacité du travail — travail du maître et travail de l'enfant. Elle s'intéresse vivement à la facilité d'expression de l'élève, marquant ainsi la tendance sociale de la formation de l'esprit comme de tout le reste de l'éducation.

En bref, elle s'efforce de rendre l'enfant *plus intelligent*, ce qui est le but naturel et trop souvent oublié de l'éducation intellectuelle. C'est à quoi tendent les nouvelles méthodes d'éducation (Montessori et le développement des sens ; Decroly et l'éveil de l'esprit d'induction ; le Dalton plan et l'initiation au travail personnel ; les métho-

des de Winnetka et l'éducation sur mesure).

Les sciences physiques et naturelles, les classes-promenades et les travaux pratiques de sciences, ont naturellement beaucoup plus d'importance que dans l'école traditionnelle ; nous n'oublions pas que nous sommes en pleine campagne et nous en profitons.

Nous ne perdons pas de vue, pour autant que l'École des Roches, doit être le trait d'union entre les méthodes nouvelles et la tradition française de l'humanisme et nous gardons le souci de la culture générale.

L'histoire et la géographie donnent le sens du temps et de l'espace, du passé et du lointain, comme aussi le sens du relatif. Grâce à leur union avec la science sociale, elles développent l'esprit d'induction. L'enfant cherche pourquoi et comment tel pays a agi sur tel peuple, et comment du lieu dérivent le travail, la propriété, les différents phénomènes sociaux, la littérature elle-même. L'année grecque, l'année romaine, l'année du Moyen Age, l'année moderne laisseront sur les esprits une empreinte ineffaçable.

Là est proprement la *méthode des Roches* : grouper toute la culture générale autour de l'histoire, de la géographie et de la science sociale, de manière à créer plus d'intérêt, de cohésion, de logique et d'unité.

La version latine, comme la version de langue vivante, particulièrement la version anglaise, développe l'esprit de finesse et d'intuition, comme l'enseignement de la langue maternelle, par la méthode Brunet, la préparation et la rédaction du devoir français, si favorables non seulement à la culture de l'imagination mais à celle de l'ordre et de la clarté, qualités traditionnelles de la race.

Les sciences mathématiques seront encore, au début, des sciences d'induction et d'observation : elles ne créeront proprement l'esprit de géométrie que dans les plus hautes classes.

Les langues modernes, enseignées dans des cours où les élèves sont groupés suivant leur force (nous sommes encore les seuls à le faire en France ; Dieu sait pourtant si c'est nécessaire) donnent une culture qui se continue toute la vie alors que le grec donne une culture morte. Elles sont apprises en bonne partie dans le pays même, par des stages bien organisés, qui sont plus utiles à l'esprit et à la réalisation de la paix que l'étude même des langues.

Nous lions étroitement les travaux manuels et l'enseignement général, pour développer chez l'enfant les facultés créatrices et nous organisons de temps à autre, dans toutes les

classes, des exercices par équipe, pour apprendre à l'enfant la formule sociale du travail, si fréquemment employée aujourd'hui dans tous les ordres de l'activité humaine.

Enfin nous donnons une bonne part à l'éducation esthétique soit par les arts plastiques (travaux de modelage, et de sculpture, poterie, peinture, dessin, reliure) soit par la musique. Nous sommes à l'époque du phono et de la T. S. F. mais, pour les comprendre, il faut être musicien, et puis il serait déplorable de s'en tenir là et de ne pas développer ici encore, les facultés créatrices, au moins aussi utiles à l'homme qu'à l'enfant.

Nous chantons beaucoup, voulant entraîner l'enfant à toutes les joies sociales qui permettent de communiquer avec l'humanité, celle d'hier et celle d'aujourd'hui.

Tout cela, c'est fort bien, objecteront des esprits chagrins, mais les examens, le fameux et difficile « bachot » qu'en faites-vous ?

Je réponds : la plupart de nos élèves le passent, et le passent avec succès.

Chaque année, nous comptons de 80 à 90 % de reçus. Cette année même, 1931, en juillet, nous avions, en première, 28 candidats. 22 ont été admissibles 21 ont été reçus. Qu'on m'indique un lycée ou un collège de vieux style qui fasse mieux. Concluons : on peut faire de l'éducation intellectuelle, et même selon les plus récentes méthodes et passer aisément les examens universitaires. J'ai déjà dit à Elsenour en 1930 comment et pourquoi : ce serait trop long de le redire ici.

On peut, de même, donner à l'esprit tout son développement et son épanouissement et rendre à l'éducation du corps sa place. En France, nous restons, à cet égard, des « bêtes curieuses », on nous surnomme volontiers « l'École des Sports ». Alors que nous faisons aux exercices physiques une part mesurée et que nous cherchons seulement à donner, par eux ; santé, vigueur, souplesse — et joie. Nous ne voulons plus gagner des matches, ni former des champions; nous nous efforçons, avant tout, de créer des corps robustes et nous devons dire combien nous devons de gratitude au lieutenant de vaisseau Hébert et à sa méthode naturelle. Nous visons, ici encore, à l'éducation sur mesure, divisant nos élèves en trois groupes : faibles, moyens, athlètes complets. Air, lumière, eau tiède et froide, mouvement sous toutes ses formes, hygiène alimentaire rationnelle, voilà de quoi est faite une éducation physique méthodique et régulièrement contrôlée. Elle exclut toute mollesse et tout luxe ; elle accepte volontiers

la privation : le Rocheux n'est jamais plus heureux que dans un camp scout.

Les travaux manuels dont j'ai parlé contribuent, eux aussi, à donner au corps plus de souplesse et d'adresse, à l'intelligence plus de précision, de réalisme et d'acuité, à la volonté plus d'humilité, de simplicité, de persévérance.

Voilà 32 ans que nous vivons et que notre succès s'affirme.

Avons-nous vraiment créé un mouvement de sympathie et d'imitation dans l'éducation française ? La sympathie est certainement plus grande qu'au début... parce que nous faisons de bacheliers et aussi peut être parce que nos Anciens s'imposent par leur valeur d'homme. Mais de là à nous imiter, il y a un abîme et que l'on ne franchit pas.

Tandis que des pays neufs et peu fortunés comme la Pologne ou la Tchécoslovaquie s'efforcent de faire pénétrer les idées de l'éducation nouvelle, même dans l'enseignement secondaire, nous reconstruisons nos lycées, comme à Reims, en pleine ville, sur les plans des collèges de Jésuites du 17^e siècle. De lycées ou de collèges à la campagne, on se gare comme de dangereuses fantaisies.

Et qui songe à y introduire l'éducation familiale ? On prétend qu'on n'ose demander aux maîtres ce sacrifice ! Mais qu'on ait donc plus de confiance en eux ! Le jour où on le voudra, on trouvera dans les professeurs de France, des éducateurs de vocation, hommes et femmes, prêts à donner leur temps et leur cœur à la rénovation de nos lycées et collèges.

Et puis, si l'on n'ose pas entreprendre d'œuvre entièrement nouvelle, que de détails peuvent être adoptés qui amélioreraient singulièrement nos établissements actuels !

Que l'on reprenne le tableau que j'ai essayé de tracer tout à l'heure, on se convaincra que toutes nos expériences peuvent être utilisées par nos collègues de l'enseignement public ou libre. *L'enseignement libre*, que de belles choses il pourrait faire s'il usait de sa liberté au lieu de suivre servilement l'Université !

On se plaint, non sans raison, du surmenage des élèves de l'enseignement secondaire, mais les remèdes que l'on propose sont inopérants parce qu'on n'a pas le courage d'envisager la question de l'éducation dans son ensemble : il ne s'agit pas seulement de réduire les programmes et les horaires, il s'agit de mettre au premier plan la formation de la conscience et de la volonté, la résistance et la santé du corps, la réforme des méthodes d'enseignement dans le sens d'un réel développement de l'intelligence.

L'expérience des écoles nouvelles est là pour indiquer la voie : que nos gouvernants veuillent bien tourner les yeux vers elles et faire ce que nous essayons d'apprendre à nos élèves après les avoir observées avec clarté et avec droiture, qu'ils veuillent bien induire et

conclure avec justesse et agir avec courage.

Quelle tâche magnifique pour un ministre de l'Instruction publique qui consentirait à être un chef !

GEORGES BERTIER.

La nouvelle organisation de l'École de l'Odenwald

« Toutes les questions de l'éducation aboutissent à celle de l'éducation de soi-même. »

Fritz KUENKLE.

« Fay ce que voudras,
« parce que gens libres, bien
« nez, bien instruits, conservans
« en compagnies honnestes, ont
« par nature un instinct et al-
« guillon qui toujours les pousse
« à fairez vertueux et retire de
« vice. »

RABELAIS.

Jusqu'à ce printemps, l'école de l'Odenwald reposait sur un système de familles : les élèves étaient divisés en groupes de 6 à 8 membres, garçons et filles mélangés, ayant chacun un maître ou une maîtresse comme chef de famille. Ces diverses communautés formaient ce qu'on pourrait appeler les cellules vivantes de l'école ; elles concentraient en elles toute une vie d'amitié, d'entraide, d'intimité, d'éducation morale et domestique. Le « père » ou la « mère » connaissait parfaitement ses « enfants », les suivait, les dirigeait avec toute la délicatesse d'un pédagogue expérimenté, et devait résoudre les difficultés pédagogiques qui pouvaient se présenter ; c'est encore lui qui veillait à ce que les enfants fissent proprement leurs lits et leurs chambres, tinsent leurs armoires en ordre et travaillaient soigneusement. Le mercredi soir était consacré à une réunion de la famille, et bien souvent dans la semaine, les élèves se retrouvaient quelques-uns autour de leur maître ou venaient lui soumettre des questions personnelles. Il semblait que ce système fût l'idéal.

Au début, les familles se constituaient spontanément autour d'un maître, ou, selon le terme employé, d'un collaborateur aimé ; mais peu à peu, elles devinrent des organismes rouillés, ne répondant plus à leur fonction ; les nouveaux élèves y étaient mis d'office ; ils pouvaient bien changer, mais pour entrer dans une autre famille ; l'organisation s'opposait ainsi aux liaisons spontanées avec les maîtres, les élèves étaient trop exclusivement liés à leur chef de famille et

avaient peu de contact avec les autres collaborateurs ; aucun règlement n'imposait cela, mais c'était un état de fait.

Les familles, qui avaient joué un rôle important, vital, durant toute la période de développement de l'école, se fermaient de plus en plus à la vie collective, devenant des centres d'égoïsme ; on s'y souciait plus du propre bien-être de la petite communauté que de l'ensemble de l'école ; le mal était encore peu apparent, mais cependant réel. Il est assez piquant de constater que c'est ce même reproche que font certains théoriciens socialistes ou communistes à l'institution de la famille.

Puis, les chefs de famille n'étaient plus les mêmes ; certains s'acquittaient de leur tâche beaucoup trop minutieusement, trop administrativement. Ils observaient les rares instructions reçues et recherchaient le résultat immédiat : un ordre impeccable, mais perdaient de vue l'esprit de l'éducation ; ils prenaient pour eux toute la responsabilité et en laissaient fort peu aux enfants.

Une autre cause a contribué à la dissolution des familles : la participation plus active des enfants à la vie matérielle de l'école, que les cadres familiaux gênaient : anciennement, les enfants ne devaient que faire leur lit et balayer leur chambre ; mais l'hiver dernier, afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves peu fortunés de venir à l'école, ils ont décidé, dans une assemblée générale, de prendre sur eux la charge complète du nettoyage : récurer, cirer, frotter, laver les fenêtres, etc.

Bref, les familles n'existent plus à l'école de l'Odenwald, un nouveau système les a remplacées.

Chaque maison — il y en a six — forme une communauté autonome, ayant cinq « gardiens » pour son administration, choisis indistinctement parmi les filles et les garçons. L'un veille à l'ordre et la propreté, dans la maison et dans les chambres, et dirige le grand nettoyage hebdomadaire du vendredi après-midi et le petit nettoyage de chaque matin, etc. ; l'autre s'occupe de la propreté et la santé de ses camarades et ap-

pelle l'infirmière lorsque c'est nécessaire ; le troisième s'occupe du travail de ses concitoyens, les conseille dans le choix de leurs cours, etc. Les six gardiens des études ont encore la tâche de recevoir les nouveaux maîtres et de les initier à la vie de l'école.

Il y a encore le gardien des congés, que tout élève doit prévenir dès qu'il veut s'absenter, et enfin le financier qui distribue l'argent de poche et signe les bons.

Il serait erroné de croire que ces gardiens commandent, ordonnent ; rien de cela ; l'esprit de communauté règne dans la maison, comme dans toute l'école, et ces gardiens ne sont que les « êtres concrets » qui centralisent un service, coordonnent l'activité pratique de la maison, et doivent tout au plus faire preuve de plus de sagesse et de bon sens, étant les plus sages de la maison ; ils ne sont pas au-dessus de leurs camarades. S'il y a un désaccord sur une décision à prendre, personne n'a le pouvoir de trancher souverainement, si ce n'est l'assemblée générale ; mais on cherche d'abord à s'entendre, et, le bon sens et la bonne volonté aidant, on y arrive toujours. Il en est de même si le gardien des finances ou des congés considère qu'une autorisation sollicitée n'est pas justifiée : il ne refuse pas péremptoirement, mais discute ; et il est bien rare qu'on ne tombe pas d'accord. Si cependant l'entente ne se fait pas, on va trouver d'autres camarades, un maître, voire le Directeur.

On le voit, le rôle des gardiens est celui de camarades aînés rappelant à la sagesse, au bon sens et à la prudence leurs camarades plus insouciantes parce que plus jeunes. C'est pourquoi les gardiens ne sont pas seuls responsables, ni individuellement, ni même collectivement : chaque élève se sent responsable et ne considère les gardiens que comme des guides ; si, par exemple, un enfant voit du désordre, il doit intervenir aussi bien que s'il était gardien ; et il en est de même en toutes choses. Il est utile d'insister sur cet esprit de collaboration entre les enfants, entre les grands et les petits. Les décisions, les mesures prises, les innovations ne sont jamais le fait d'une seule volonté individuelle, mais la conséquence de discussions approfondies au sein d'une maison ou de l'école tout entière, parfois reprises par ceux qui s'intéressent particulièrement au problème envisagé. C'est ainsi que l'intérêt pour la chose commune et le sentiment de la responsabilité se développent et que les enfants apprennent à réfléchir pratiquement et à collaborer.

Une telle organisation peut laisser sceptique : que peuvent donc des élèves sans

expérience, sans compétence ? N'en fera-t-on pas des orgueilleux ? L'expérience, qui ne porte que sur quelques mois, prouve le succès complet du système. Il y a plusieurs raisons à cela.

D'abord, les gardiens ne sont pas laissés à eux-mêmes, entièrement ; ils ont chaque semaine avec le directeur une conférence où ils discutent de toutes les difficultés rencontrées, des erreurs commises, et de ce qu'il faudrait faire ; s'il n'y a plus de chefs de famille, il y a des maîtres dans les maisons, qui, sans être officiellement responsables, sont toujours prêts à donner un conseil ou à faire une remarque. Les familles n'existant plus, ces contacts entre enfants et adultes se font beaucoup plus spontanément, selon les besoins et les affinités ressentis par les enfants eux-mêmes.

Il ne faudrait pas croire que la nouvelle organisation exclut la participation active des adultes à la vie de l'école ; voici comment s'exprimait le directeur dans l'assemblée de l'école du 18 mars : « Les adultes, qui jusqu'à présent dirigeaient une famille, seront très heureusement déchargés d'une foule de petites tâches qui seront accomplies par des camarades. Mais d'autre part, les adultes, et je pense en premier lieu à moi-même, auront beaucoup, beaucoup plus à faire, parce que la vie collective sera devenue beaucoup plus riche et plus compliquée. » L'adulte est ainsi un ami et un conseiller ; mais ce sont les enfants qui décident.

L'atmosphère générale de l'école joue aussi un rôle considérable dans le succès de cette nouvelle forme d'autonomie ; elle est faite d'un sentiment de liberté, de responsabilité, de collaboration et de respect pour les gens, les idées et les choses. Il faut considérer en effet que cette nouvelle organisation n'a pas été créée brusquement sur de l'inexistant. Déjà du temps des familles, les élèves participaient à la gestion de l'école et étaient libres de leurs actes. L'assemblée générale — la Schulgemeinde — groupait camarades et collaborateurs, et où le directeur n'a qu'une voix, comme le plus jeune élève, était déjà l'autorité suprême. Donc, dès l'époque des familles, les élèves ont été initiés à ce profond sentiment de leur responsabilité ; ils savent et ils sentent que c'est d'eux que dépend la bonne marche de l'école et ils savent par expérience que si quelque chose va mal d'un côté, tous en souffrent.

L'élève ne conçoit pas l'école comme quelque chose d'hostile, qu'il faut combattre, mais bien comme sa chose propre : c'est pourquoi personne ne cherche à éviter sa tâche ou à tromper ses gardiens ; chaque enfant veut au contraire le bien de sa mai-

son et de l'école et désire collaborer ; comme l'un d'entre eux me le disait, le nettoyage n'est pas amusant, mais il est nécessaire. C'est cette atmosphère, cet esprit de responsabilité et de collaboration qui fait que si un enfant fait ou veut faire quelque chose de mal, il suffit généralement d'une remarque d'un camarade pour que tout redevienne normal. Il est évident que les enfants ne sont pas des anges, mais l'expérience prouve que lorsqu'ils sont laissés libres dans leurs communautés, au sein d'une atmosphère saine, en pleine nature, donc loin des influences néfastes des villes, le sentiment collectif à cet âge a une influence plus profonde que toutes les contraintes d'adultes. Il est évident aussi qu'il peut se présenter une fois un cas grave qui dépassera les compétences des élèves. Ce qu'il faut envisager ici, c'est le normal quotidien, avec ses difficultés, l'expérience prouve que les élèves, placés dans cette atmosphère saine, sont capables, par leurs propres forces de surmonter ces difficultés, et souvent même mieux que des adultes seuls, plus éloignés des enfants.

L'orgueil ? Les enfants n'ont pas le sentiment de faire quelque chose de remarquable, d'extraordinaire ; tout ce qu'ils font là est si bien incorporé à leur vie quotidienne et leur semble si naturel qu'ils n'auraient pas l'idée d'en tirer vanité ; certes, ils sont fiers le vendredi soir, quand ils voient leurs maisons bien propres : reprocherait-on à l'artisan d'être fier et joyeux du travail bien accompli ?

Bref, sauf quelques maîtres que la nouveauté effraye, chacun reconnaît que l'expérience est entièrement favorable et que la nouvelle organisation a fait ses preuves ; mais cela ne suffit pas, il faut encore apprécier les résultats.

Il y a une grande émulation, beaucoup d'entraîn parmi les élèves, et surtout un intérêt profond, vivant, pour la *res publica* ; plus d'égoïsme familial, de bien-être individuel ; chacun pense et collabore à la vie de la communauté, chacun y réfléchit, s'en occupe, y a ses tâches. Conçoit-on la merveilleuse instruction civique que cela représente, autrement plus vivante que d'apprendre la liste des autorités ! Ici, les enfants apprennent à s'intéresser à la vie collective ; bien plus, ils apprennent par l'expérience, que la gestion d'une collectivité n'est pas une chose si simple, consistant en un vœu ou un vote à émettre, et rien de plus ; ils apprennent à envisager des difficultés et à les discuter, à tenir compte des intérêts communs et à soumettre leurs désirs personnels aux buts généraux. C'est ainsi qu'ils devien-

nent des citoyens actifs et conscients. C'est déjà un résultat effectif important.

Mais, pour atteindre ce résultat, il fallait que les élèves eussent la charge de leur communauté, et c'est ainsi que le nettoyage des maisons par les enfants, qui avait été décidé par raison d'entraide philanthropique, devient une nécessité pédagogique. Il conduit encore à d'autres résultats favorables. Les enfants apprennent ainsi à organiser un travail collectif, à coordonner des activités individuelles, à se soumettre à un rythme commun.

Ils apprennent aussi, par l'effort personnel, ce qu'est l'entretien d'une maison et en quoi consiste le travail d'une domestique ; beaucoup de ces jeunes gens, qui ont nettoyé un plancher, ne le feront pas lorsqu'ils seront mariés ; ils sauront du moins ce que c'est et auront de la compréhension pour ceux qui le font. Et aussi, ils s'habituent à ne pas toujours être servis par des domestiques. Ces résultats pratiques ont leur importance ; et plusieurs parents qui se sont plaints de voir leurs enfants accomplir de tels travaux, n'en ont pas vu la valeur éducative, n'ont pas compris que devenir un homme exige un développement harmonieux de toute la personnalité. Combien de bacheliers et de licenciés se sont montrés ensuite inaptes à la vie réelle !

Sous l'influence de cette nouvelle organisation, les enfants sont non seulement devenus plus conscients de leur solidarité, mais aussi de leur responsabilité individuelle dans leur propre conduite. Ils apprennent à se conduire librement, à travailler, à aller au lit à l'heure, à décider de leurs achats, sans que d'autres pensent pour eux ; livrés à eux-mêmes et à leur jugement, n'ayant pas constamment des adultes pour leur dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ils s'habituent à ne pas agir sans réflexion, sans penser aux conséquences individuelles ou collectives, et à tout subordonner à des fins supérieures : à leurs études et à la communauté. Ils en acquièrent une certaine maturité d'esprit, un certain respect pour les autres et un certain esprit de compréhension vivante, dû au contact avec la vie réelle, qui excluent les jugements superficiels et les disputes. Chacun a le sentiment de sa propre dignité, de sa liberté, et respecte la personnalité des autres, comme chacun a l'entière responsabilité de ses actes et non de faire toutes les bêtises qui lui passent par la tête. Un tel résultat, qu'enverraient bien des éducations religieuses sans l'atteindre, semble ici tout naturel.

Les gardiens bénéficient beaucoup de cette nouvelle autonomie ; étant les plus sages des maisons, ils ont de grosses responsabilités ;

ils doivent apprendre le métier de pédagogue, et ce n'est pas une petite affaire. L'un d'eux, chargé d'organiser le nettoyage, me racontait comment il avait placé un nouvel élève, assez paresseux, en compagnie d'un grand camarade, calme, posé, consciencieux, et comment, peu à peu, ce nouveau était devenu un des meilleurs travailleurs de la maison. Un autre m'expliquait les différences de caractères parmi ses concitoyens et la nécessité d'en tenir compte; il y a journalièrement des quantités de petits problèmes qui se présentent et qu'il faut résoudre. Quand ils doivent signer des bons, organiser le nettoyage ou s'occuper des études de leurs camarades, ils doivent déployer beaucoup de bon sens et de sagesse, et beaucoup de délicatesse avec les petits de sept ou huit ans. Toute cette étude pratique de l'homme est d'une grande valeur et constitue une merveilleuse éducation paternelle ou maternelle. Et, d'une façon générale, la tâche des gardiens, avec toutes les responsabilités qu'elle implique, le tact et l'esprit d'initiative qu'elle développe, représente une des meilleures préparations à la vie.

Bref, cette nouvelle forme d'autonomie apparaît comme un moyen remarquable d'éducation de la personnalité, elle apporte avec elle l'intérêt pour la chose publique, l'esprit de compréhension et de respect, la réflexion, la dignité, l'éducation pédagogique, paternelle, maternelle, domestique, l'esprit d'organisation, le sens du rythme collectif, etc. Elle enseigne à être libre, c'est-à-dire non pas à faire ce qu'on veut, mais à oser ce qu'on doit, selon le mot, bien connu ici, de Lagarde.

Je connais bien des écoles où, sous prétexte de libre développement, de libre expansion, on laisse l'entière liberté, mais sans enseigner aux enfants à l'utiliser, sans leur donner des responsabilités, sans leur procurer l'occasion d'employer positivement cette liberté : on passe tout jusqu'à une certaine limite, et au delà, on punit. Les punitions n'éduquent pas : elles font que l'enfant se sent déchargé sur une tierce personne de la responsabilité de sa conduite et ne vise pas plus loin qu'à les éviter. L'école de l'Odenwald ignore les punitions, sous quelque forme que ce soit. Ce qui enseigne à être libre, c'est la responsabilité effective.

Si les élèves, le directeur et une partie des maîtres sont enchantés de cette expérience, quelques difficultés imprévues ont surgi d'un autre côté. Nous avons vu que les parents ne comprenaient pas toujours qu'il ne suffit pas de bien savoir les mathématiques ou l'histoire pour être prêt à la vie, pour devenir un homme. Certains maîtres non plus n'ont pas compris l'idée de cette autonomie,

et, sans être positivement hostiles, ils attendent, sceptiques, de voir la suite, tout en étant un peu vexés, inconsciemment, de n'être plus chef de famille. Ils ne comprennent pas qu'on fasse entièrement confiance aux enfants, ce qui n'appartient qu'aux vrais pédagogues; ils relèvent toutes les petites imperfections inévitables dans n'importe quel système d'autonomie, surtout au début : l'un d'eux entre dans une chambre et la trouve dans un désordre indescriptible, ou peut écrire avec son doigt sur la poussière d'une table, etc. L'enfant n'est pas un adulte, il doit le devenir, et pour cela, pouvoir s'y exercer; mais le peut-il de façon parfaite dès le début ? Exigera-t-on d'un apprenti menuisier la perfection de son maître ? Il n'y arrivera que peu à peu, par le travail pratique, par le contact avec ses propres imperfections. Il en est de même de l'éducation de l'homme. Ce qu'il faut voir, ce n'est pas le désordre qu'on trouve parfois dans une chambre, ou la poussière, ou encore un élève qu'on rencontre alors qu'il devrait dormir; ce qu'il faut voir, c'est que la propreté, l'ordre et l'exactitude, qui représentent l'état général, sont l'œuvre des enfants eux-mêmes; ce qu'il faut voir, c'est l'éducation positive de la personnalité que cela représente, c'est la volonté de travailler, et de faire toujours mieux, le sérieux et la conscience mis dans le travail, choses si importantes pour la vie. Il ne faut pas se laisser aveugler par le superficiel dans le présent : l'important est que l'enfant apprenne à être un homme; l'essentiel n'est point ce qu'il est aujourd'hui, mais l'homme qu'il sera. Qu'on me comprenne : je ne dis pas que le présent est sans importance, mais qu'il faut savoir regarder plus loin et que la tâche du pédagogue n'est point de faire un « petit saint », mais de former un homme.

Les élèves perçoivent bien cette incompréhension partielle et ironique; ils s'en plaignent un peu, et se tournent vers d'autres. Il s'agit de peu de chose, qui n'arrête en rien la bonne marche de l'école, et cependant, on touche là une des difficultés de l'enseignement moderne : trouver des éducateurs qui ne soient pas que des professeurs, capables d'enseigner telle ou telle branche. Il faut que ces éducateurs comprennent les enfants, aient confiance en eux et voient plus loin que la vie quotidienne, et qu'ils arrivent aussi à se débarrasser de tout un fatras d'idées traditionnelles, profondément enracinées en eux au cours de leurs propres années scolaires, et plus tard encore. C'est loin d'être aisé. A ce point de vue, l'école de l'Odenwald est bien partagée; je crois que cela provient en partie de ce qu'elle donne beaucoup, involontairement, aux

maîtres qui y viennent : elle est une école aussi bien pour les enfants que pour les éducateurs.

En parlant ainsi de la nouvelle organisation de l'école de l'Odenwald, je ne me fais aucune illusion sur certaines difficultés et imperfections ; je crois en particulier que pour les enfants entre sept et dix-onze ans, le nouveau système n'est pas encore tout à fait au point ; et il y a encore d'autres problèmes semblables. Mais ce sont des difficultés secondaires, propres à un début et qui peu à peu seront résolues. « L'Odenwald est une chose merveilleuse », me disait un élève qui vient de retourner en France y préparer son baccalauréat ; c'est la vérité.

Je ne sais jusqu'à quel point on pourrait s'inspirer dans des écoles publiques de ce qui se fait à l'école de l'Odenwald, problème très important, car ici, seule une minorité d'enfants profite de cette éducation active ; j'ai le sentiment qu'avec de la prudence et de la sagesse, on peut faire beaucoup. Un autre problème, angoissant, est celui des rapports entre cette éducation essentiellement vivante et la civilisation toujours plus mécanisée. On ouvre des enfants à la vie, à l'action personnelle, au travail individuel, intelligent ; on leur inculque l'esprit d'initiative ; et la civilisation, au contraire, a besoin de fonctionnaires, d'esprits mécaniques, routiniers, bornés ; dans les grandes entreprises, seuls les chefs supérieurs ont vraiment de l'initiative, et je connais des usines où tel ingénieur calcule l'année durant des induits de dynamos ou des pistons de machines à vapeur ; un de mes amis, ingénieur dans une usine de transformateurs, où il ne voyait que des transformateurs, m'écrivait après une année qu'il ne savait pas s'il tiendrait encore longtemps ; depuis, il s'est soumis ; un psychotechnicien, chargé de la section des apprentis dans une grande usine de la Suisse allemande, me résuma le plan et la méthode, qu'il venait de m'exposer, par ces mots : « Il faut briser l'élan. » Et partout, cette division du travail, cette méca-

nisation se généralise sous la pression des nécessités de la concurrence et de la rationalisation ; les situations libres se font plus rares et tous ceux qui ont l'esprit tant soit peu développé s'y précipitent. L'éducation vivante, active, sereine ne va-t-elle pas aboutir à une rupture de plus en plus profonde entre l'homme et la civilisation, et former des aigris, des ratés ? Ce n'est certes pas l'école qui aura tort. Il faut espérer que le mal engendrera le remède, et que l'école humanisera la civilisation.

Au milieu de la mécanisation, des luttes économiques déchaînées, des passions politiques, des nationalismes exacerbés, il est réjouissant de voir des hommes tels que Paul Geheeb affirmer leur foi en la jeunesse, en l'éducation et en la liberté, et ne pas craindre, après avoir fêté un soixantième anniversaire, de rompre avec des traditions vieilles de vingt ans pour faire un pas de plus vers un idéal.

Pierre BARTHOLDI.

Cet article était déjà rédigé lorsqu'une nouvelle proposition a été faite, par les élèves, au début du mois de juillet. Plusieurs élèves sentaient que l'ensemble des camarades ne s'intéressait pas suffisamment aux diverses activités pratiques de l'école : jardin, laboratoires de chimie, de physique et de biologie, menuiserie, serrurerie, reliure, où les élèves travaillent pour eux et pour l'école : culture des légumes, réparations, etc. Jusqu'à présent, ces activités étaient dirigées par des maîtres responsables, et les enfants venaient conformément à leur horaire. Il est proposé, par un groupe d'élèves, de transformer cette organisation et de créer des corporations pour chacune de ces activités. C'est la corporation, groupant les élèves intéressés et le maître ou l'artisan s'en occupant, qui serait responsable. C'est, par exemple, la corporation de la menuiserie qui aurait la responsabilité de réparer le mobilier abîmé.

Cette proposition est actuellement à l'étude ; elle sera certainement réalisée.

Le départ pour l'Université française de la Première Tunisienne

Nous nous excusons auprès de nos lecteurs de publier aujourd'hui seulement cet article annoncé par erreur dans le sommaire du n° de juin.

Personne encore, parmi les jeunes Musulmanes de la Régence, n'avait osé tenter l'épreuve — l'épreuve du baccalauréat. — On n'allait guère au Lycée, parmi elles, et quand on y allait, on s'arrêtait dès la troisième, renonçant à lutter avec les

jeunes Françaises, qui jouissent, elles, du privilège d'étudier dans leur propre langue, les choses de leur pays — usages, événements, traditions, manières de penser même, spontanément germés sur un sol inconnu...

Pourtant Fatma un jour risque le coup... Elle va jusqu'en première, jusqu'en philosophie et sort du Lycée bachelière ; première gageure. Mais ce n'est qu'un début encore. Comme les Françai-

ses, elle a réussi, comme les Françaises, zlle veut « continuer » — et continuer pour la médecine — et continuer dans la grand'ville, à Paris... D'un seul élan elle jette cela à la tête de sa famille... (grand-père, frère, oncles prépotents, le père étant mort) comme trois pierres de scandale... La famille se redresse. Eh quoi, n'est-ce pas, dès longtemps, l'âge de prendre le voile et de faire retour aux traditions d'Islam — aux traditions domestiques et religieuses — et n'est-ce pas aussi l'heure bien sonnée d'attendre derrière portes et fenêtres closes, le mari qui, toujours, par des chemins secrets, finit par arriver ? Fathma de tout cela ne saurait rien entendre, elle veut continuer. Alors se produit un premier miracle. Sa mère, élevée pourtant selon les stricts principes de classe et la pure tradition musulmane, s'émeut et comprend. O claires intuitions des cœurs maternels ! Elle la soutient, l'aide et la protège contre la maison effarée...

Cependant l'opposition s'étend et se précise... Est-il séant qu'une jeune fille s'en aille par les rues, visage découvert — et par les rues parisiennes encore ? Est-il séant qu'elle risque de négliger les cinq prières du jour et le mois de jeûne tout entier ? Est-il séant qu'elle côtoie chaque jour ceux d'un autre sexe ? d'un autre culte et d'un autre pays ? N'est-ce pas bien légèrement s'exposer au blâme public, au blâme d'Allah ? — Fathma, en silence, prépare son trousseau d'Europe, mais la mère se sent fléchir... Et c'est ici que survient le deuxième miracle. Une Française qui de ces choses a ouï parler s'émerveille et s'enthousiasme. Elle veut voir la jeune fille et l'enveloppe aussitôt d'une sympathie vibrante et empressée. Des relations ? Il y aura les siennes. Des garan-

ties morales ? Il y aura sa présence quotidienne. Elle ouvre la porte de sa demeure parisienne du même élan qu'elle a ouvert son cœur.

Cette fois, c'est le salut. La famille s'incline, les préparatifs s'achèvent, les adieux se prononcent et l'on va s'embarquer... Pas encore. Au moment où l'appel du départ commence d'amollir les cœurs et, les choses pratiques étant terminées, de faire recouvrer aux grandes questions leur relief, au moment où revivent avec une acuité subtile les atternoissements mal apaisés encore du passé récent, voici que se présente à la mère de Fathma le Cheik el Medinah, chef respecté de l'Islam à Tunis, manière d'évêque grave et bon, fort peu mêlé aux choses du monde et avaré d'inutiles discours. Alors se déroulent à nouveau toutes les objections déjà entendues, mais sur un mode si pathétique et si sincère qu'on ne peut plus, cette fois, résister ; la partie est perdue...

Au port, le bateau fume, les passagers s'agitent, la sirène mugit, les passerelles se relèvent et, dans les eaux, la masse du navire commence à virer. Soudain, au bout du quai, une voilure apparaît, des silhouettes blanches gesticulent et crient... Alors, comme à leur appel, le bateau s'arrête, revient, abaisse la passerelle où l'on voit s'élaner en titubant une enfant ivre d'émotion...

Ce fut le troisième miracle. A la passerelle du commandant, une femme se tenait, la bonne fée déjà apparue, et Fathma sanglotante se jette en ses bras : « Ah ! Madame, si ce n'avait été aujourd'hui, c'était fini, je n'aurais pas pu, jamais, jamais. »

M.-A. CARROT,

Professeur au Lycée de Tunis

Nouvelles diverses

Association d'Etudes Sexologiques

31, rue Saint-Guillaume, Paris (VI^e)

L'Association d'études sexologiques a été créée sur l'initiative du Dr Toulouse par un groupe de personnalités appartenant à la médecine, aux sciences biologiques et sociales, à la politique, et qui se sont réunies à M. Justin Godart, ancien Ministre de l'Hygiène, président d'honneur et promoteur de cette ligue.

Le moment est venu de favoriser toutes les études scientifiques concernant les problèmes sexologiques. L'Association, parlant de l'examen objectif des questions et tenant compte de toutes suggestions utiles, proposera les mesures susceptibles d'améliorer l'hygiène sexuelle et ce qui dans le statut social en dépend : éducation, union et mariage, natalité et dépopulation, prostitution et prophylaxie spéciale, statut de la femme en rapport avec sa condition biologique.

L'Association, qui accueille les personnes de tout parti et de toute opinion religieuse ou philosophique, entretient en relation avec les groupements français et étrangers poursuivant un but connexe, mais conservera son indépendance. En matière d'opinion et d'action publique, seules les manifestations officielles de l'Association, représentée par son bureau, l'engageront.

Elle placera au premier plan les études tendant à améliorer la santé physique et morale de la population dans ses rapports avec la conduite sexuelle, en recherchant d'abord le plein épanouissement de toutes les forces de notre pays.

L'Association est saine notamment par le nombre d'anormaux qui, du fait de tares héréditaires, constituent la clientèle permanente des asiles d'aliénés, des services de chroniques des hôpitaux et des organisations de répression pénale, dont le budget global est écrasant, — population qui entretient des maux physiques et moraux sans nombre, des désordres sociaux continus, et qui, en transmettant les tares, affaiblit la race. Elle cherchera quels moyens seraient les plus capables d'enrayer ces fléaux.

Dans tous les cas elle entend laisser ces problèmes d'éducation, d'examen pré-nuptial, d'eugénique sur le terrain scientifique et médical, notamment faire dépendre toutes les mesures de l'action des médecins, auxquels les lois civiles et les traditions religieuses ont toujours conféré une large initiative sous leur responsabilité personnelle.

Parmi les membres de cette Association nous relevons les noms de MM. Justin Godart, président d'honneur ; Drs Toulouse, médecin-directeur de l'Hôpital psychiatrique ; Georges Heuyer,

médecin des Hôpitaux ; Georges Paul-Boncour, directeur de l'Institut médico-pédagogique de Vitry-sur-Seine ; J. Roubinovitch, médecin honoraire de Biètré ; Sicard de Piaules, directeur général de la Ligue Nationale Française contre le péril vénérien ; professeur H. Piéron, professeur au Collège de France.



OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Robert DOTTRENS. Directeur d'écoles à Genève, Chargé de cours à l'Institut J.-J. Rousseau. « L'enseignement de l'écriture. Nouvelles méthodes. » Illustré de 50 figures (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1931, un volume de 15,5 x 22,5 cm. de 148 pages, prix : Fr. 5).

M. Robert Dottrens est un constructeur. Après avoir publié il y a peu de temps, un ouvrage dont nous avons rendu compte, « L'apprentissage de la lecture par la méthode globale », il nous donne aujourd'hui un nouvel ouvrage sur le second des trois R, comme disent les Américains, c'est-à-dire l'écriture. « On reproche souvent aux partisans de l'école active de répandre des idées inapplicables dans la pratique de la vie scolaire. » Et voilà fixé, dès la première ligne, le propos de l'auteur. Une partie théorique. Une partie pratique. La partie théorique étudie l'enseignement traditionnel de l'écriture et en montre les erreurs physiologiques et psychologiques. Un second chapitre étudie : « les nouvelles méthodes ». « Toute réforme de l'enseignement en général, et, partant, de l'enseignement de l'écriture, non fondée sur la psychologie de l'enfant, est vouée à l'échec le plus complet.

« Notre conviction est absolue : on ne peut instruire et éduquer un enfant sans préalablement le connaître. Le succès des méthodes nouvelles vient de ce qu'elles tiennent compte des particularités de la vie physique et mentale de l'enfant. Elles appliquent à l'enseignement de l'écriture les postulats de l'éducation nouvelle.

« L'école est faite pour l'enfant, non l'enfant pour l'école, c'est le premier principe d'une pédagogie fondée sur la psychologie de l'enfant. Le second peut s'énoncer ainsi : enseigner le moins possible, faire trouver le plus possible, selon la forte parole de Pestalozzi...

« Ce n'est pas l'assimilation d'une quantité donnée de connaissances, ni l'acquisition d'une certaine habileté manuelle qui est le but, mais bien la formation de l'esprit et de l'être tout entier. » Au lieu de cette directive *a priori* : « Il faut qu'à tel âge, l'enfant sache telle chose », l'éducation nouvelle pose cette question préalable : « A tel âge, l'enfant est-il capable de comprendre et d'agir, d'acquiescer telle connaissance, d'exécuter tel travail ? »

C'est une erreur de faire commencer l'enseignement de l'écriture par l'étude des lettres séparées. Pourquoi ? « C'est une erreur double, parce que ces signes n'ont aucune valeur pour l'enfant. Il voit, reconnaît et écrit facilement le mot, alors qu'il ne voit pas ou voit difficilement les lettres séparées qui n'ont aucune signification pour lui ; parce que aussi, pas plus dans la

lecture que dans l'écriture, ces lettres n'ont une existence propre, indépendante du mot. Commencer l'apprentissage de l'écriture par la lettre, c'est astreindre l'enfant à un travail sans joie ; sans profit parce qu'il ne voit pas le but ; sans intérêt, c'est-à-dire, sans effort intérieur...

« Partir du mot, c'est donner immédiatement à chaque lettre sa vraie valeur, conditionnée, comme nous l'avons vu, par la place qu'elle occupe dans un ensemble. Une lettre seule est morte. Elle prend vie dans un groupe, s'adapte à ses voisines, se lie d'une manière ou d'une autre suivant la lettre qui précède ou celle qui suit. »

Il est vrai que M^{me} Montessori prétend le contraire. Elle constate que le jeune enfant s'intéresse, par simple imitation, à nommer et reproduire des lettres isolées. Son disciple anglaise M.

Claremont me disait : « Voilà la vérité de fait ; le reste, ce sont des théories de psychologues en chambre ». A cela il n'y a qu'une réponse. M. Dottrens la donne : « Les essais apportés par Dalhem et par Mlle Margairaz sont tout à fait convaincants à cet égard. L'enfant apprend à écrire aussi bien, si ce n'est mieux, par la méthode globale que par l'étude préalable du signe isolé. Il y prend beaucoup plus d'intérêt ; partant, son application est plus grande. »

L'importance de la question de l'écriture transcende d'ailleurs de beaucoup celle d'une simple technique. C'est un problème d'art, un problème intellectuel, un problème de volonté. Il faut l'envisager sous l'angle des droits et devoirs de l'enfant. « Si les droits de l'enfant sont respectés dans l'école nouvelle, il faut aussi que l'élève prenne conscience de ses devoirs et s'acquiesse de ceux-ci. Il doit tracer une écriture lisible, mais il a la liberté de choisir ses moyens et, dans une certaine mesure, la forme de ses caractères. »

Avec beaucoup de compétence, M. Dottrens expose et oppose les deux méthodes nouvelles les plus saillantes : la méthode Kuhlmann et la méthode Hülliger. Hülliger part de types de caractères donnés. Kuhlmann laisse toute liberté à l'enfant de créer la forme des caractères, en les dérivant directement des capitales. Pourquoi une synthèse ne serait-elle pas possible ? Les auteurs « partent tous deux de ce dont l'enfant est capable, de ce qu'il produit, et greffent sur ces productions personnelles... un enseignement méthodique ». Et ne faut-il pas aussi prendre en considération les types d'enfants ? « Nombre d'enfants saisissent, comprennent et se développent, sans qu'il soit nécessaire de les soumettre à toute la série des exercices méthodiques préparés pour l'enseignement d'une branche donnée. Pour d'autres, par contre, ce travail est absolument nécessaire. »

L'ouvrage est clair, pratique et complet. Il entre dans les détails : choix des plumes, mise en pages artistique des textes sur le papier. Il sera une révélation pour beaucoup de jeunes institutrices. Il suffit de penser que, grâce à lui, des milliers d'enfants seront préservés d'un enseignement prématuré, pour reconnaître que la publication de ce simple manuel est une bonne action.

Henri MIGNOT, Directeur d'École normale. — **Michelet Educateur** (1 vol. 19 x 13 cm.), 150 pp. Prix :

Michelet, dit M. Henri Mignot, doit être considéré comme le précurseur des éducateurs qui s'efforcent actuellement de définir la méthode des Ecoles Nouvelles.

Comment en douter à la lecture des pages si chaudes d'humanité et si profondes d'intuition qui foisonnent dans « Nos Fils », « Le Peuple », et « La Bible de l'Humanité ». Il faut remercier M. Mignot de son effort pour appeler au grand jour cette figure d'éducateur bien trop méconnue. Les étrangers l'ignorent, beaucoup de Français le méprisent. Mais les « professeurs d'éducation » qui sentent le besoin de vivifier, pour les aspirants éducateurs aux vocations encore incertaines, l'enseignement un peu morne d'une pédagogie trop intellectualiste, ont déjà fait l'expérience que la lecture de « Nos Fils » et du « Peuple » est, pour les jeunes gens, une révélation de ce qu'il y a de plus grand et de plus émouvant dans l'éducation : peu résistent à la flamme généreuse qui réchauffe les cœurs en même temps qu'elle éclaire l'intelligence.

Michelet a « vu » l'enfant, il a deviné sa physiologie propre, sa psychologie spéciale que devaient préciser nos psychologues modernes. « Ce que l'éducation se propose, c'est de développer une créature libre, qui puisse elle-même agir et créer ». « L'enfant est un créateur, l'aider à créer, c'est tout ». « L'homme n'est lui qu'en créant. »

« L'éducation doit donc se faire par l'action, plus que par la parole. »

Cet enfant, il l'aime et veut son bonheur. « On ne veut voir dans l'enfance qu'un apprentissage de la vie, une préparation à vivre. On veut qu'ils (les enfants) soient heureux plus tard, et pour assurer le bonheur de ces années incertaines on accable d'ennui et de douleur le petit moment qu'ils ont d'assuré. » C'est l'école joyeuse.

Il le respecte aussi et veut que son éducateur tienne compte de sa personnalité naissante. « L'avantage singulier de la mère, dans l'éducation, c'est qu'étant par-dessus tout dévouée et désintéressée, elle respecte dans la faible petite chose qui devient une personne, la personnalité naissante. Elle est, pour l'enfant, le défenseur de l'individualité originale. Elle veut, aux dépens d'elle-même, qu'il agisse selon son génie, qu'il croisse et s'éleve. »

Il veut aussi qu'on tienne compte de ses besoins. Besoin de mouvement. « Ayant vu l'organisme qui fait de l'enfant un être fatalement mobile, à qui la nature impose un changement continu, je pensais à l'enfer d'immobilité que lui inflige l'école. » « Dommage aggravé par la contrainte intellectuelle d'un enseignement tout abstrait, hors de proportion avec la nature de l'enfant. »

Besoins de jeu. « Mais s'il est vrai, comme je pense, que ce temps qu'on croit perdu, est justement l'époque unique, précieuse, irréparable, où, parmi les jeux puérils, le génius sacré essaie son premier essor, la saison où les ailes poussent, où l'aiglon s'essaye à voler... Ah! de grâce, ne l'abrégez pas... »

« Une éducation trop exigeante, trop zélée,

inquiète, est un danger pour les enfants. On agmente toujours la masse d'étude et de science, les acquisitions extérieures; l'intérieur succombe. »

Besoins d'imagination. Il veut qu'on lui donne pour s'amuser et s'instruire « des choses de formes élémentaires et de figure régulière, qu'il puisse grouper en jouant. » « Il prend du sable ou de la terre et procède précisément comme tout peuple sauvage ou barbare : il entasse, il construit sa petite montagne, son tumulus ». « S'il est sûr d'être seul, il mouillera du sable, pétrira de la terre, bâclera quelque chose d'informe et se dira : « C'est un chien, un mouton. »

Mais il faut aussi que l'éducation l'élève à la dignité de citoyen et Michelet prévoit une vie scolaire qui l'y prépare.

M. Mignot étudie cela et aussi bien d'autres aspects de la pédagogie de Michelet (école unique, surmenage, etc...) d'un caractère nettement moderne. Son livre mérite d'être lu non seulement dans les Ecoles normales, mais dans le grand public, qui se familiariserait ainsi avec une notion exacte et complète de l'éducation « et apprendrait à sentir ce que doit être le rôle des parents et celui de l'école. M. Mignot souhaite — et tous les Français s'associeront à ce vœu — de voir Michelet prendre rang parmi les ancêtres de l'Éducation nouvelle. E. F.



M. COLOMBAIN, Service de la Coopération au Bureau international du Travail, à Genève. **Les coopératives scolaires** (Extrait de la *Revue des Etudes coopératives*, 9^e année... Avril-Juin 1930, n° 35 ; 1 op. de 23 p.)

Exposé historique sur la formation récente et l'extension très rapide du mouvement des coopératives d'écoliers dans les divers pays d'Europe et d'Amérique. A l'heure actuelle, la coopérative scolaire est, comme dit l'auteur, l'école nouvelle des pauvres, ou plutôt, elle apporte l'école nouvelle aux classes pauvres, aux pays qui ne sont pas riches, à ceux qui ne le sont plus. Par elle, les enfants entrent en contact direct avec les nécessités pratiques de la vie, ses obligations, ses responsabilités économiques ; elle permet, au point de vue pédagogique, de faire la part de l'individu dans le groupe en même temps que de développer l'esprit de solidarité et d'entraide sociale. Elle satisfait l'instinct profond de « jeu » chez l'enfant, par la variété des combinaisons qu'elle offre et par son renouvellement continu.

Ce mouvement si jeune encore, vaut donc la peine d'être connu de tous les éducateurs à qui l'étude de M. Colombain permet de se rendre compte des besoins auxquels il répond, des services qu'il rend ainsi que de ses possibilités d'extension et de généralisation. H.

Pour toute communication relative à la PUBLI-CITE DE LA REVUE, s'adresser à : Mlle Georgette KAHN, 16, rue de Lévis, Paris XVII^e.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V^e.

INSTITUT PELMAN

MÉTHODES DE TRAVAIL - HYGIÈNE & GYMNASTIQUES MENTALES

COURS DE PELMANISME

Rééducation de la mémoire, du jugement, de l'attention.

Développement de l'énergie, de l'initiative.

Jeunes Gens, pour terminer bien vos études et vous orienter vers une carrière;

Adultes, pour mieux vous adapter à la profession et réaliser votre personnalité;

Apprenez à penser fructueusement et à organiser votre vie sans aucune entrave à vos obligations journalières.

Par un entraînement d'un semestre : efficacité et bon rendement la vie entière.

Renseignez-vous gratis à :

INSTITUT PELMAN, 33^{bis}, rue Boissy-d'Anglas, PARIS 8^e. Tél. ANJOU 16-65

LA PSYCHOLOGIE ET LA VIE

Directeur : P. MASSON-ORSEUL

Professeur à la Sorbonne

Revue traite chaque mois d'un problème de psychologie pratique et dont chaque abonné peut solliciter des conseils

Abonnements : Frs : 42 ou 86 (Pelmanites)

Etranger : Frs : 60 ou 48 —

ÉDITIONS PELMAN

" Psychologie et Culture Générale "

Tome I — D. ROUSTAN

La Culture au Cours de la Vie (25 fr.)

Comment apprendre à penser à propos d'un problème quelconque.

Tome II. — D^r Ch. BAUDOIN

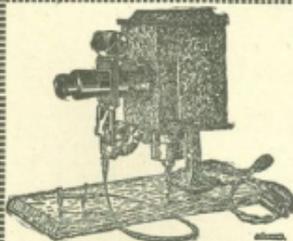
Mobilisation de l'Énergie (25 fr.)

Comment avoir à sa disposition ses ressources d'intelligence et de volonté.

Parents, apprenez à connaître par la psychanalyse les besoins de vos enfants.

LA PHOTOSCOPIE

61, Rue Jouffroy - PARIS



LES PHOTOSCOPES

Projecteurs pour films fixes format standard

Optique de premier choix. Eclairage intense, permettant la projection en salle claire. Fonctionnement garanti. Types spéciaux pour l'Enseignement à partir de..... 380 Fr.

LES ÉDITIONS PHOTOSCOPIQUES

Les films photoscopiques sont du format cinéstandard (18 x 24 m/m). Ils sont établis sur supports ininflammables, comportent 50 à 70 documents et se vendent séparément au prix de..... 12 Fr.

Films d'Enseignement Primaire

HISTOIRE. — Cours Élémentaire. Éléments d'Histoire de France (des origines à 1610)
— Cours moyen et supérieur. Histoire de France et Éléments d'Histoire Générale.

GÉOGRAPHIE. — Cours Élémentaire.
— Cours Moyen. — Cours supérieur.

LEÇONS DE CHOSES & SCIENCES. — Cours Élémentaire. Leçons de Choses. Cours Moyen et Supérieur. Éléments de Sciences Physiques et Naturelles.

SÉRIES D'ORIENTATION PRO-

FESIONNELLE & D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. — Les Ecoles Professionnelles. Technique des Métiers.

SÉRIES AMUSANTES. — La Famille Fenouillard. Le Sapeur Camembert. Le Savant Cosinus. Plick et Plock, etc. Séries de Voyages, Littérature, Archéologie, Histoire Universelle, etc.

Le Photoscope et les Films Photoscopiques sont les auxiliaires indispensables de l'Enseignement Moderne.

Catalogue franco sur demande.

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; 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.

Téléph. Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM.

Section Secondaire Préparatoire à la première école de FEMMES INGÉNIEURES

L'Institut Électromécanique féminin fondé le 5 Novembre 1925
au Conservatoire National des Arts et Métiers

CONDITIONS D'ADMISSION

*La Section Préparatoire comprend deux années d'études au cours
desquelles les jeunes filles peuvent préparer les Baccalauréats B
— (1^{re} partie) et Mathématiques Élémentaires (2^e partie) —*

Les jeunes filles sont admises dès l'âge de 15 ans

Pour tous renseignements s'adresser

292, Rue Saint - Martin, Paris (3^e)

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 À 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet
la préparation à des examens d'État.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

POUR TOUTE COMMUNICATION
RELATIVE A LA
PUBLICITÉ de la REVUE

S'adresser à :

M^{lle} Georgette KHAN
16, Rue de Lévis - PARIS XVII^e

COURS de RELIURE

Enseignement complet de la :

RELIURE d'ART et de la DORURE

COURS d'ART DÉCORATIF

buwards, sacs, sous-verres, étoffes peintes
papiers à la cuve y sont exécutés

EXÉCUTION de RELIURE sur commande

Renseignements, écrire à

M^{lle} LISE-L. BATAILLE
35, Rue de Villiers, Neuilly-s-Seine

A partir
d'Octobre, elle
reçoit le
Vendredi 2 à 5

LA

Maison des Enfants

(Jardin de 6.000 m²)

SÈVRES

117, Rue de Brancas - Tel. : 0.565

Reçoit les Enfants à partir de
3 ans pour les éduquer et les
instruire selon les principes de
la Doctoresse Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM
donnera tous renseignements
5, Avenue de Villiers - PARIS
Wagram 80 - 25

“ Education et Rythme ”

Méthode **JAQUES - DALCROZE**

RYTHMIQUE
— **SOLFÈGE** —

Cours organisés

IMPROVISATION
— **PLASTIQUE** —

par un groupe de professeurs
de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques Dalcroze

Cours dans différents
Quartiers de Paris
6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.

Pour tous renseignements, écrire à :
M^{lle} E. TALANSIER, secrétaire
216, Bd Raspail — PARIS. 14^e

“ EDUCATION et MOUVEMENT ”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. M. PLEDGE

Diplômée de Chelsea Physical Training College, Londres

COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES
GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE ET ORTHOPÉDIQUE

—: Classes spéciales pour la correction des défauts de la tenue - Surveillance médicale —:

GYMNASES

79, rue Denfert-Rochereau (14^e).
252, Rue du Faubourg Saint-Honoré (8^e).
65, Quai d'Orsay (7^e).
58, rue de Londres (8^e).
Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).

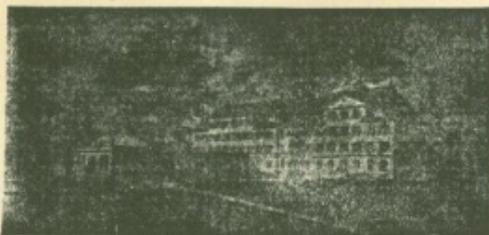
RENSEIGNEMENTS :

Écrire à M^{lle} A. M. PLEDGE
246, Boulevard Raspail
PARIS (14^e).

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne tel qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :
S'adresser à l'Ecole Internationale de Genève, 82, Route de Chêne, Grande Boissière, Genève.

ÉCOLE NOUVELLE de la Suisse italienne



(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

(Brusata di Novazio Mendrisiotto)

(Tessin)

ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE
pour enfants des deux sexes de 6 à 17 ans

Étude spéciale des Langues Modernes

- Ecole de dessin et de peinture -
- Education familiale et individuelle -
- Nombre limité -
- Séjour pour les vacances -
- Élèves pour la seule étude des langues, de la peinture ou de la tisseranderie artistique

Programmes par la Direction :

Professeur F. GRUNDER, Docteur de l'Université de Paris et Professeur Jeanne GRUNDER

“ ASEN ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS & DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres
d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et aînés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)



**PETITE ÉCOLE
NOUVELLE**
VÉSENAZ
(près Genève)

Internat coéducatif
pour enfants de 4 à 13 ans
et jeunes filles

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

COURS DE VACANCES
en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à

M^{lle} Alice Kullmann

Pensionnat pour Enfants Nerveux

M^{lle} M. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau
Romainmôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.

Vie de famille à la campagne. Elèves très peu nombreux.

Soins affectueux.

But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie nouvelle en France

Artistes spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France 15 francs ; Étranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau

— PARIS (XIV) —

Chèques Postaux : Paris, 1506-C-9

ÉCOLE NOUVELLE

“ LA CHATAIGNERAIE ”

sur COPPET, près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bul etin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France 18 francs ; étranger 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons adhérent droit au Service du Bulletin) : France 15 fr. ; Étranger 23 fr.

Prix d'un numéro simple : France 5 fr. ; Étranger 6 fr.

Adresses : M. Weber, Secrétaire général, 5, rue des Prés aux Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). Compte postal - Paris - 83157.

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 — GAUCHONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en allemand
Directeur H. TOBLER.

Ecole d'Etudes Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'été : avril-juillet | Semestre d'hiver : octobre-mars

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

Préparation aux carrières d'activité 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 étrangères comme pensionnaires.

Programme 50 rts et renseignements par le Secrétariat, 6, Rue Charles Bonnet, GENÈVE.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1923, 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 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. GÜNNING, Docteur en pédagogie,

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes
garçon- 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

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. En-
seignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly.
Traitement strictement individuel. Succès nombreux
dans les cas difficiles par l'utilisation des connaissances
les plus récentes de psychologie infantile. L'enseigne-
ment complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad.
Ferrère, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à
Genève.

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

ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports
d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la
nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement
harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent,
ou de suivre leurs programmes.

Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin
et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mile Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

FERNAND NATHAN, ÉDITEUR, 16 RUE DES FOSSÉS SAINT-JACQUES, PARIS



LE " RAPIDO-CALCUL "

JEUX INDIVIDUELS DE CALCUL

- 1 Pochette contenant 20 feuilles différentes (exercices variés)..... 1 75
- 1 Pochette contenant 10 feuilles d'un même exercice..... 1 50

Dans le " RAPIDO-CALCUL " tous les exercices sont vivants et incitent l'élève à faire acte d'initiative. Mêlant adroitement le dessin au calcul, ces jeux font appel à la réflexion, à l'attention de l'enfant tout en lui faisant mettre en œuvre son goût et son adresse.

MOSAÏQUE A CALCUL " CUNÉO "

CARTON PERFORÉ AVEC CENT FICHES

Les cent fiches sont assorties de couleurs et permettent de multiples combinaisons pour l'apprentissage et l'application du calcul

- N° 1046, le carton seul... 1 45
- N° 1047, le cent de fiches de rechange... 1 95
- N° 1045, La Mosaïque à Calcul avec 100 fiches... 3 20

DÉCORATION MURALE

LES HEURES JOYEUSES DE NOS ENFANTS

DE KUHN-REGNIER

4 Panneaux 50×65 — La Collection sur simili-japon..... 22 »

■ LE TRAIN ■ LA PATINETTE ■ LES CONSTRUCTIONS ■ L'AUTOMOBILE

FLAYOL

La Méthode Montessori
en action

Un volume, 13×18, broché.... 9 50

MAUCOURANT

La Première Etape

Méthodes actuelles d'Éducation
pour les Enfants de 2 à 7 ans

Un volume broché, 13×18.... 20 »

→ Méthode DECROLY

Boîte n° 1..... 31 | Boîte n° 2 30

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie FERNAND NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente en vue d'édition.

→ Envoi sur simple demande de nos Catalogues

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Sothe, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- 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. 1.—
- 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, en espagnol, en espéranto)..... (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol)..... Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Straßburg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol) Fr. 1.25
- L'éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol)..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924— (hors commerce)
- Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zoingue, janvier 1926.... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol)..... (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Education constructive. Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Education en Suisse, Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- L'École sur Mesure à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe Français d'Education Nouvelle, 1931. Fr. 4.—

On consultera aussi avec profit :

- A. FARIA DE VASCONCELOS, Une Ecole nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELIZABETH 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.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.