

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie,
Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

D^r O. DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.

D^r H. PIERON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Éducation
à Genève.

D^r H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Numéro spécial consacré à l'Éducation en France

Prix de ce numéro : France 5 frs. — Étranger 10 frs.

- LA RÉDACTION : *Nouvelles du Congrès.*
HENRI PIÉRON : *Les origines en France de la Méthode des Tests.*
LOUIS HOURTICQ : *Lettre à un Professeur.*
MAURICE WEBER : *L'École unique.*
G. LAPIERRE : *Les instituteurs et la Coopération internationale.*
F. BARRIERE : *L'éducation rurale française.*
M^{mes} BERNHEIM, LEROUX-RIEDEL, ROUBAKINE et X. : *Quelques écoles nouvelles dans l'enseignement privé.*
BARDOT : *Les Ecoles maternelles publiques.*
PROFIT : *La coopération scolaire française.*
C. FREINET : *L'imprimerie à l'école.*
BERTIER : *La formation sociale par l'École nouvelle.*
M.-L. CAZAMIAN : *La coopération des Maîtres et des Parents.*

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

II^{me} Année

JUILLET 1932

N^o 79

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Musée Pédagogique — 41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e (Tél. : Odéon 24-44)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

Secrétariat Général :

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

Comité Exécutif International :

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

Revues :

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

ANGLETERRE et ÉCOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSOR, 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. PORNIOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), D^r KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HAMEL, Casilla 3603, Santiago.

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

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA. M. LORENZO LIZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLT, Schepmanlaan, 11, Amersfoort.

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Don José REZZANO, Mas Humberto I, 3159, 743, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants). M. J. NISFEANU, Strada Manu Bania, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. Miles Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČILUP, Širocti ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Lycée, Izmir.

URUGUAY : ESCUALA ACTIVA, M^r Blas S. Genova, Charua 1810, Montevideo.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. YOVANOVITCH, Slevana Stremca 5, 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 égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

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

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, 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

Abonnements : une année : 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 fr. 50 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, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Nouvelles du Congrès de Nice

A leur arrivée à Nice, les congressistes recevront le programme complet et définitif. Dès maintenant, nous pouvons leur indiquer que la cérémonie solennelle d'ouverture aura lieu le vendredi soir 29 juillet, et sera présidée par M. de Monzie, ministre de l'Éducation Nationale; elle consistera en une réception organisée à la Villa Mas-séna par la municipalité de Nice.

Travail.

Le travail sera réparti de la manière suivante :

A. — DU 1^{er} AU 3 AOUT. — I. *Réunion de sections* : 1. La culture et la préparation professionnelle; 6. Le bilinguisme; 11. L'Éducation dans l'Université (du 1^{er} au 5); 8. Les Écoles des petits; 9. L'École rurale; 10. L'École urbaine (du 1^{er} au 8).

II. *Cours* : IV. La Psychologie de l'Enfant; V. Le travail individuel; VII. La Méthode Decroly; VIII. Les Arts; IX. Les sciences dans l'Éducation.

B. — DU 1^{er} AOUT AU 11 AOUT. — I. *Réunion des sections*, 2. Les parents et les maîtres; 5. La coopération internationale.

II. *Cours* : 1. Nouvelles tendances de l'éducation en France; 11. Nouvelles tendances de l'éducation en Amérique; III. Nouvelles tendances de l'éducation en Allemagne.

III. — *Rapports de Commissions*, le 11 août.

IV. — *Congrès Montessori*.

C. DU 5 AU 8 AOUT. — I. *Réunion des sections*. 8. École des petits; 9. Écoles rurales; 10. Écoles urbaines.

D. DU 6 AU 10 AOUT. — I. *Réunion des sections*. 3. Éducation des loisirs; 4. Préparation des maîtres.

E. DU 8 AU 11 AOUT. — *Réunion des sections*. 7. Éducation en Afrique.

Expositions.

Plusieurs expositions sont adjointes au Congrès.

1. *Une exposition d'intérêt pédagogique*, qui occupera le deuxième étage du lycée et de l'école primaire supérieure du Parc Impérial. L'exposition française essaiera de donner, non un tableau complet, mais seulement *quelques exemples* des progrès qui sont en voie de réalisation dans le sens de l'éducation nouvelle. La plus large place sera accordée aux "Écoles publiques et privées" dans lesquelles est tenté un effort effectif et sincère; à côté d'elles seront groupées les sociétés ou associations qui, sous une forme quelconque, aident les écoles dans leurs tentatives d'amélioration; enfin, une autre section réunira des documents : plans, photographies, maquettes sur l'architecture scolaire adaptée aux nouveaux besoins de l'éducation.

2. *Une librairie internationale*, dont la composition a été rigoureusement étudiée par une Commission dirigée par M. Lebrun, sous-directeur du Musée pédagogique de Paris, réunira les livres les plus intéressants consacrés dans tous les pays à la pédagogie moderne. Cette librairie, confiée à la Maison Fischbacher, sera installée dans le grand hall d'entrée du Lycée du Parc Impérial, où se fera tout le travail des matinées.

3. *Une exposition commerciale* occupera quelques salles du rez-de-chaussée du même lycée. On y trouvera les manuels scolaires, les livres pour enfants, le matériel scolaire et tout ce qui touche de près ou de loin à l'éducation des enfants présentés par ceux qui les vendent au public. Naturellement, les organisateurs du Congrès déclinent toute responsabilité au sujet de la valeur pédagog-

gique de cette exposition. Mais les congressistes seront sans doute heureux d'y trouver réunies les nouveautés pédagogiques présentées par des firmes diverses.

Cinéma.

Une salle de cinéma sera à la disposition des congressistes qui pourront y faire dérouler des films de diverses sortes : les uns montrant la vie et le travail dans les écoles nouvelles, d'autres constituant des documents psychologiques ; d'autres enfin, consacrés à l'instruction des enfants.

La salle sera équipée de manière à permettre la projection de films standart et des Pathé Baby.

Congrès Montessori.

Le Congrès Montessori tiendra ses assises au grand Lycée, du 1^{er} au 11 août. Mme Montessori y exposera en une série de huit conférences les principes de sa méthode, et tout particulièrement l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie. Les conférences seront faites en français et en italien. Elles seront complétées par huit séances de démonstration de une heure et demie. Le Congrès comportera également une exposition. Les inscriptions se font pour le Congrès et le cours, au G.F.E.N., comme les inscriptions au Congrès d'éducation nouvelle.

LA RÉDACTION.

Les origines, en France, de la méthode des Tests et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet.

La psychologie française a toujours été étroitement associée à la médecine mentale et à la pédagogie, et les deux courants principaux ont conflué pour donner naissance au principal effort en faveur d'une détermination précise du niveau intellectuel, par la méthode des tests, chez les enfants anormaux, chez les arriérés.

Deux hommes se sont préoccupés simultanément de rendre plus objectif et plus scientifique l'examen psychologique, dans les dernières années du XIX^e siècle, Ed. Toulouse et A. Binet. Le premier, médecin aliéniste, préoccupé par le problème du génie dont on se demande avec Lombroso, s'il n'a pas une étroite parenté avec la folie, tente l'examen complet, physique et mental, de savants, d'écrivains, d'artistes, comme Poincaré, Zola, Dalou (1). Il se rend compte des insuffisances des méthodes psychologiques usuelles, et s'efforce de les compléter et de les préciser, faisant appel à la collaboration de N. Vaschide et à la sienne propre. En 1904, nous publions la première édition de notre *Technique de psychologie expérimentale*, où se trouvent élaborés un grand nombre de tests intellectuels, et où est posé le but pratique de telles recherches : " On pourra enfin, disions-nous, se faire une idée plus nette de ce qu'est à peu près, au point de vue psychologique, un homme normal, et il sera plus facile de délimiter

les frontières qui marqueront les domaines des anormaux, des aliénés, des débiles, des génies ". D'autre part, " en faisant la part de ce que l'éducation technique peut apporter de développement à des facultés existantes, on arrivera à déceler dans un équilibre mental d'une certaine nature, les germes de ce qu'on pourra scientifiquement appeler la vocation, ou tout au moins l'aptitude, bien qu'elle ne se manifeste pas toujours à celui-là même qui la possède. Et l'instruction des individus pourra être régie par des lois d'utilisation scientifiquement déterminées, et pourra, en particulier, développer rationnellement les tendances utiles. Et surtout, classer les individus suivant leurs aptitudes avec une précision bien autre que celle que peuvent fournir des examens superficiels, des concours ou des circonstances fortuites, telle est l'œuvre d'utilisation sociale que la science psychologique, appliquée à des questions concrètes pourra bientôt hardiment revendiquer ". Depuis bientôt trente ans que ces lignes furent écrites, nous n'avons jamais cessé, Ed. Toulouse, bien que psychiatre avant tout, et moi, bien que psychophysiologiste, chacun de notre côté, de travailler au développement de la psychologie appliquée, en particulier au point de vue du progrès des méthodes éducatives et de la mise en œuvre d'une orientation professionnelle rationnellement conçue.

Mais, à cette œuvre, encore vivante et qui se poursuit toujours, nous ne voulons

(1) C'est de 1896 que date le premier volume consacré à Emile Zola de « l'Enquête médico-psychologique sur les rapports de la supériorité intellectuelle avec la névropathie ».

pas consacrer de plus longs développements pour souligner davantage l'importance de l'œuvre d'Alfred Binet.

* * *

Binet, s'il ne fut pas professionnellement psychiatre, avait été attiré à la psychologie par le prestige de Charcot, dont il suivait les leçons à la Salpêtrière. Un de ses premiers livres fut consacré, en collaboration avec Féré, aux altérations de la personnalité, et il paraissait devoir suivre une voie parallèle à celle de Pierre Janet. Attiré par le physiologiste Beaunis au Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne que l'initiative de Liard, ami de Th. Ribot, venait de créer, en 1889, et qu'il devait diriger bientôt, Binet s'éprit des méthodes expérimentales que Wundt appliquait en psychologie. Et c'est sous sa direction que je commençai moi-même à m'initier à ces méthodes, en 1899, dans le Laboratoire dont je devais assumer la direction douze ans plus tard, quand Binet succomba si prématurément. Mais, soucieux d'analyse individuelle approfondie, de pénétration directe, Binet se détacha assez vite des techniques physiologiques et de l'appareillage compliqué. Et il donna une place de plus en plus grande aux épreuves précises, mais simples, aux tests.

Il se préoccupa aussi, comme Toulouse, du problème du génie, s'adressant au dramaturge François de Curel, au jeune peintre Tadej Styka; il reprit, avec le psychiatre Th. Simon, son fidèle collaborateur, l'examen des aliénés, cherchant à édifier une classification scientifique des diverses formes de folie; mais surtout, il se pencha sur les enfants, fit installer un petit laboratoire d'examen dans une école, rue Grange-aux-Belles, et s'efforça de faire bénéficier des acquisitions de la psychologie les méthodes éducatives.

* * *

Le succès rencontré dans le monde par l'échelle d'intelligence que Binet réussit à mettre sur pied en collaboration avec Th. Simon, a exercé une influence énorme. Aussi vaut-il la peine de rappeler la genèse de l'établissement de cette échelle, qui se situe dans le mouvement général de la psychologie française à la recherche de méthodes précises d'examen.

Binet, en raison de préoccupations philosophiques — dont témoigne son livre sur l'âme et le corps — fut toujours soucieux de pénétrer la nature des relations du physique et du mental, et c'est ainsi qu'il dirigea les recherches de Th. Simon sur les mesures

céphalométriques, afin de déterminer le rapport des dimensions céphaliques avec l'intelligence. Mais, si la technique des mesures crâniennes pouvait être précisée assez facilement, celle des appréciations d'intelligence restait peu satisfaisante.

Ce fut là le point de départ d'un travail poursuivi une dizaine d'années. La thèse de médecine de Th. Simon sur la céphalométrie date de 1900, et la première forme de l'échelle date de 1905.

Dans le tome XI de l'Année Psychologique, Binet critique assez vivement une étude de Biervliet qui prétendait "mesurer" l'intelligence en faisant appel à des épreuves sensorielles. L'expérience acquise par Binet, au cours de nombreux interrogatoires et examens d'enfants, aussi bien des arriérés du service spécial de Vaucluse, que des écoliers parisiens, dans son effort de compréhension des types et des niveaux psychologiques, lui permettait d'affirmer que "c'est par l'étude des processus supérieurs qu'il faut établir la psychologie individuelle".

Et dans le même volume, il décrivait, avec Th. Simon, les "méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux", proposant ce qu'il appelait une "échelle métrique de l'intelligence", comme méthode psychologique, juxtaposée à la méthode médicale, fondée sur la recherche des signes physio-pathologiques, et à la méthode pédagogique, établissant l'arrondissement d'après l'insuffisance du bilan des connaissances acquises". La méthode psychologique permettait, non à proprement parler une mesure, mais un classement, à des niveaux, à des échelons superposés, d'où le nom choisi d'"échelle":

"Cette échelle permet, lisons-nous, dans ce premier mémoire, non pas à proprement parler la mesure de l'intelligence car les qualités intellectuelles ne se mesurent pas comme les longueurs, elles ne sont pas superposables — mais un classement, une hiérarchie des intelligences diverses, et, pour les besoins de la pratique, ce classement équivalait à une mesure".

Une série de trente tests, de trente épreuves était énumérée, assez hétérogènes pour couvrir un champ suffisamment vaste, assez simples pour permettre un rapide sondage, afin d'éviter la fatigue et rendre pratique la détermination de niveau.

L'idée directrice était de faire appel aux capacités de jugement des enfants, mais avec obligation pratique d'utiliser toutefois des épreuves d'autres types, en particulier chez les plus jeunes, ceux de 3 à 7 ans, n'ayant guère encore de jugement.

Mais surtout, le souci principal était de ne faire appel qu'aux capacités naturelles, en évitant de faire intervenir le degré d'instruction et les connaissances acquises, en considérant l'enfant comme un "ignorant complet". Binet et Simon ajoutèrent même :

"Nous croyons bien que nous sommes complètement parvenus à faire l'abstraction des connaissances acquises par les sujets". En réalité, cet optimisme n'était pas entièrement justifié, car, en éliminant certaines connaissances d'ordre exclusivement scolaire, une grande place était encore donnée à des connaissances acquises dans le milieu familial et social de l'enfant et, à l'heure actuelle les psychologues soviétiques donnent l'échelle de Binet comme un exemple de mauvaise foi de la science bourgeoise, déguisant du nom d'intelligence un niveau de culture sociale, pour favoriser les privilèges des enfants des classes aisées sous couleur d'une comparaison objective et impartiale. Le reproche est terriblement injuste pour Binet, si loyal, si soucieux de justice et d'exactitude, comme le montrent ses tâtonnements, ses efforts constants de perfectionnement et d'amélioration, et qui a toujours établi des normes justement sur les enfants des classes populaires. En réalité, nous savons qu'il est vain de vouloir saisir les capacités individuelles indépendamment de l'action du milieu, de la culture sociale, qui influence fortement ses capacités. Mais, il est possible de faire la place moins grande toutefois à des connaissances telles que la valeur de la monnaie, utilisées dans l'échelle. Si du premier coup le but visé n'était pas atteint aussi pleinement que le pensait Binet, ce but était envisagé avec clarté et précision.

Dans cette première forme de l'échelle, on indiquait déjà les résultats approximatifs des enfants normaux de divers âges (ceux qui, dans chaque classe, avaient l'âge moyen, sans être en avance, ni en retard) pour les différentes épreuves : par exemple, à 7 ans, un enfant normal retient trois phrases sur huit proposées, à 9 ans, 4 et à 11 ans, 5.

L'établissement de cette échelle — avec quelques modifications apparues nécessaires au cours de son emploi — fut poursuivi systématiquement les années suivantes, jusqu'à la publication fondamentale de 1908, dans le tome XIV de l'*Année Psychologique*, cette publication qui a fait la gloire universelle de Binet.

L'instrument éprouvé qui était fourni par Binet et Simon était essayé partout, sa valeur diagnostique, sa commodité se montraient avec éclat. On l'adaptait de toutes manières et en toutes langues; il y en a même aujourd'hui des équivalents chinois.

En France, le problème de l'éducation des arriérés s'était posé officiellement et Binet pouvait proposer à la Commission dont il avait été appelé à faire partie, une méthode objective et sûre de dépistage de ces arriérés. Il obtenait la création de classes spéciales de perfectionnement (deux à Bordeaux, grâce à l'intervention du recteur Thamin, cinq dans la Seine, grâce à celle du directeur de l'Enseignement Bédorez), et se préoccupait des méthodes convenables pour l'éducation des déficients.

Malheureusement, le mouvement qu'il avait déclenché s'enraya, et ce n'est guère que maintenant qu'il reprend. Et l'on n'utilisa guère sa méthode précise de dépistage.

L'instrument fourni permettait bien, pour des enfants d'un milieu donné, de déterminer le niveau de développement mental, devenu aussi précis que le développement physique, de dépister les arriérés, et aussi les enfants précoces.

Mais on sait que la méthode fut employée à des tâches plus ambitieuses, pour la détermination de l'intelligence, même chez les adultes, et que la notion commode introduite par Stern, du quotient d'intelligence, a conduit à des interprétations abusives, comme celle qui confond le génie avec la précocité.

Un excès de simplisme qui a contribué au succès de l'œuvre de Binet, n'a pas été sans la compromettre.

* *

Binet n'a pas assez vécu pour compléter son œuvre, pour l'adapter et la corriger, pour la reprendre en vue de buts différents.

Mais, si l'on suit sa pensée et son effort, au cours des dernières années, on peut se rendre compte qu'il était très supérieur à l'instrument dont on lui a fait gloire au point de le confondre avec lui, et de le réduire à la taille d'une toise pour arriérés!

En réalité, Binet envisage dans leur ensemble les problèmes psychologiques de l'éducation, il introduit à l'école l'esprit de recherche objective, il fonde vraiment la pédagogie expérimentale, dans laquelle la détermination du taux de développement n'est qu'une des moindres tâches.

Dans le mémoire fondamental de 1908, "Le développement de l'intelligence chez les enfants", nous lisons ceci :

"Nous nous sommes placés constamment au point de vue de la pédagogie, de la pédagogie normale autant que de la pathologique. Depuis plusieurs années, nous cherchons à réunir tous les documents et tous les procédés capables de nous éclairer sur le caractère intellectuel et moral des enfants;

ce n'est pas la moindre partie de la pédagogie, la moins importante ou la moins difficile. Nous nous étions donné à nous-même le programme suivant : tout d'abord, nous devons chercher à connaître la loi du développement intellectuel des enfants, et à imaginer une méthode permettant de doser leur intelligence; en second lieu, nous étudierons la diversité de leurs aptitudes intellectuelles."

L'étude concrète des types avait toujours tenté cet artiste qu'était Binet en même temps que savant. L'admirable analyse de ses filles dans son "Étude expérimentale de l'Intelligence", point de départ de la méthode de recherche dite de Würzburg, en raison du développement qu'elle prit dans cette Université, l'a conduit à une conception profonde de la pensée, et de ses mécanismes, de la pensée comme adaptation, comme direction, comme critique et contrôle, et l'étude des imbéciles à esprit faux lui montre le rôle d'un défaut d'harmonie entre capacité inventive et capacité corrective.

Nous sommes bien au-dessus des procédés élémentaires de l'échelle métrique, dans les recherches sur l'intelligence des imbéciles et des déments, publiées en 1909 dans le tome XV de l'*Année Psychologique*. Mais nous restons dans un domaine objectif. Binet insiste sur l'importance, en particulier pour la pédagogie, de ce qu'il appelle une "révolution", la substitution à la psychologie introspective d'une psychologie devenue "science de l'action".

Quand on envisage les origines du behaviorisme américain, on méconnaît entièrement le rôle de la psychologie française dans la genèse des méthodes résolument objectives : dès 1908, et simultanément, la conception objective de la psychologie se trouvait soutenue et plus ou moins développée par Binet, comme nous venons de

le voir, par Pierre Janet, sur le terrain pathologique, et par moi-même, reliant l'étude des animaux à l'étude de l'homme.

Si Binet n'a pu qu'indiquer sa pensée, nul doute qu'il ne l'eût développée en ce sens si la vie lui en avait donné le temps. Indiquant son programme de recherche, il disait en 1908 qu'il espérait avoir le temps et la force de le réaliser, alors qu'il n'avait plus devant lui que trois années de vie!

Il voyait déjà s'esquisser de nouveaux problèmes, frappé par l'originalité de la mentalité enfantine, que les travaux de Piaget ont mise depuis en évidence, travaux que l'on peut rattacher, eux aussi, à l'œuvre de Binet, non pas à celle que caractérise l'emploi automatisé d'un instrument standard pour aboutir à un chiffre abstrait, mais à celle du psychologue pénétrant se penchant sur les enfants avec une curiosité sympathique pour en tracer le portrait fidèle, dans la complexité de ses traits.

"L'enfant, lisons-nous, ne diffère pas seulement de l'adulte en degré, en quantité, mais par la forme même de son intelligence; on ne connaît pas encore cette forme enfantine; dans nos expériences actuelles, nous n'avons fait que l'entrevoir."

Et Binet se préoccupait des défauts des programmes d'enseignement, mal adaptés à la réceptivité mentale des enfants, soucieux de les modifier pour les accommoder aux stades de développement, en attendant de pouvoir les assouplir en fonction des types individuels et des caractéristiques de la mentalité enfantine.

Binet, par son effort de pénétration objective et précise de la psychologie de l'enfant, par son souci d'en faire bénéficier la pédagogie, tient une place éminente dans le grand mouvement de la nouvelle éducation.

Docteur Henri PIÉRON.

Lettre à un Professeur

Cher ami,

Je devrais vous donner d'abord votre titre tout neuf, Monsieur le professeur; mais vous le portez déjà si peu de jours que ni vous ni moi n'avons encore pu prendre les habitudes que nous imposera bientôt votre dignité nouvelle. Vous voici donc de la grande famille universitaire. C'est un changement complet dans votre existence; hier étudiant et artiste; seule la confuse inquiétude de l'avenir pesait, un peu, bien peu, sur votre indépendance; vous promeniez à vos heures de loisirs cet insouciant optimisme dont on prend l'habitude dans les longues séances de l'atelier. Aujourd'hui l'avenir ne vous donne plus

aucune crainte; une large route, sans obstacle, est ouverte devant vous. Il faut conserver votre humeur d'artiste, rester un chasseur d'images pour qu'elle vous montre de la beauté et vous apporte du bonheur.

Sans reproche, vous ne vous êtes guère pressé d'entrer dans votre nouvelle famille. Il y a déjà plusieurs années que vous avez obtenu le certificat. Mais il vous en coûtait sans doute de quitter immédiatement la douceur du travail indépendant, bien qu'elle ne fût pas consolidée par l'assurance du lendemain. Il n'est guère de professeurs qui n'aient connu cette hésitation et cherché des motifs de suris. Pour les professeurs de dessin, ces raisons d'attendre semblent plus nombreuses encore que pour les lit-

téraires et les scientifiques. Mais enfin vous vous êtes résolu à entrer dans la carrière et vous avez bien fait.

Vous avez bien fait parce que cette indépendance à laquelle quelques-uns sacrifient un avenir tranquille, cette indépendance n'existe pas. L'artiste n'est pas plus indépendant que le fonctionnaire; il n'a d'indépendance que dans la mesure où il est ignoré du public. Mais le succès amène ses servitudes. Ce serait un bien mauvais calcul que de donner sa vie à cette chimère. Le grand bien de l'artiste, son trésor personnel, c'est sa curiosité insatiable de la beauté, c'est la passion avec laquelle il recherche les couleurs et les formes; il porte en lui une flamme qui éclaire sa vie intérieure, dès qu'il n'est plus occupé par les soucis de l'existence vulgaire. Ce culte n'a rien d'incompatible avec les fonctions de l'enseignement. Vous pouvez, mon cher ami, continuer à faire "de la peinture", autant que vous le conseillera votre démon intérieur. Il y a de beaux paysages autour de la ville. Rien non plus ne vous empêchera de peindre le portrait de vos amis. Vous verrez combien dans les loisirs de la province on trouve de complaisance pour des séances de pose.

Vous entendez sans doute le professeur de lettres se plaindre qu'il ne peut écrire sa thèse parce qu'il est loin de toute bibliothèque; le professeur de science regrettera devant vous d'être privé de laboratoire. Si vous n'êtes pas un ingrat, vous remercirez la Providence qui a fait de vous un peintre, c'est-à-dire un homme qui n'a besoin que de ses yeux pour lire la nature et de sa main pour en donner une traduction.

Du moment que vous serez un professeur ponctuel et dévoué, jamais l'Université ne vous reprochera d'être aussi un artiste. Elle sait bien que l'action de l'éducateur sur ses élèves ne vient pas exclusivement de la manière dont il applique les programmes; elle ne tient pas non plus entièrement dans les corrections que vous allez faire et les conseils que vous allez donner. Elle tient autant à votre personne, à votre valeur individuelle, qu'à la nature de vos avis. Si vous développez le talent dont la nature a mis en vous le germe, vous serez quelqu'un, vous aurez de l'autorité; les autres vertus s'ajouteront d'elles-mêmes; c'est du gibier beaucoup moins rare.

Mais je crois vous trop bien connaître pour penser qu'il soit nécessaire de vous recommander de ne pas étouffer l'artiste que vous portez en vous. Je voulais seulement vous redire combien est inexacte la légende qui circule parmi vos confrères et d'après laquelle le métier de professeur est incompatible avec toute carrière artistique. L'enseignement de l'art est parfaitement conciliable avec sa pratique. C'est même sans doute la seule fonction que le culte jaloux de l'art consente à tolérer. On a vu de braves commerçants se retirer prématurément des affaires, des ronds de cuir attendre impatiemment la retraite pour pouvoir se livrer enfin à leur passion de la peinture. Les professeurs de dessin peuvent être dans leur classe d'excellents maîtres sans faire d'infidélité à leur muse. La nécessité d'enseigner ne peut que donner plus de clarté et d'autorité à leur propre science. Un sûr moyen de s'instruire, c'est d'enseigner et ce n'est pas seulement dans la classe de dessin que le maître prend conscience de son expérience personnelle en voulant en faire part à ceux qui l'écoutent. Je sais bien que vous préférez le crayon à la parole pour exprimer votre pensée. Mais, rassurez-vous,

vous aurez vite acquis l'habitude du commentaire et de l'explication verbale. Vous serez un artiste qui parle de son art. Ce n'est point là, tout compte fait, une espèce tellement rare et vous savez, aussi bien que moi, que les artistes ne manquent pas, dont l'éloquence est plus abondante que la peinture.

Mais c'est au professeur que je m'adresse, surtout, au professeur qui fait ses premières armes. Il n'est pas possible que les surprises d'une fonction aussi nouvelle pour vous soient déjà épuisées. La sévérité des couloirs et des galeries, la gravité de vos collègues, la régularité de l'emploi du temps, tout ce sérieux a sans doute brusquement dépayssé l'élève de l'École des Beaux-Arts, malgré les tumultes des heures de récréations. Puis vous vous êtes trouvé entre les quatre murs de votre classe devant quelques dizaines de jeunes têtes tournées vers vous, les yeux pleins de curiosité, car on voit à votre jeunesse que vous sortez du nid et rien n'éveille l'intérêt d'un auditeur d'adolescents comme les premiers pas d'un débutant. Alors, en bon artiste que vous êtes, vous avez senti que la classe est de la matière, une matière spirituelle, qu'il vous faut façonner. Ces regards, ces curiosités, ces intelligences, il faut les diriger, les fixer; toute votre activité de professeur sera désormais d'animer ce groupe, de le tenir en haleine sur un motif que vous lui aurez désigné. Vous serez comme le chef d'orchestre qui donne le mouvement à son troupeau de musiciens et dont le bâton semble retenir les emballés et fouailler les retardataires.

Quels motifs allez-vous proposer à vos élèves? C'est ici que les instructions ministérielles pourraient vous suggérer les exercices les mieux appropriés à chaque âge. Je ne sais si vous avez fait de ces instructions votre lecture favorite. Pour le cas où elles ne seraient pas présentes à votre mémoire, vous pourriez demander à votre proviseur de vous en communiquer le texte inclus dans un livre qui approche déjà de sa majorité, car il est né en 1911.

Vous y trouverez une admirable "progression", comme on disait au régiment, détaillée méthodiquement et si riche de suggestions qu'elle en remplit près de quatre-vingts pages in-8°, texte serré. Tous ces exercices sont excellents. Ils ont été imaginés par des maîtres expérimentés et bons artistes. Vous n'aurez pas de peine à reconnaître l'esprit qui anime toute cette pédagogie si vous vous rappelez que ces instructions ont été conçues par réaction contre l'enseignement un peu abstrait que l'on donnait auparavant dans nos lycées.

Vous êtes trop jeune pour vous rappeler cette querelle. Ce fut une révolution qui eut, comme l'autre, ses États-Généraux, sa Législative et presque sa Terreur.

L'ancien régime était représenté par le règne de la méthode Guillaume du nom de l'illustre sculpteur qui l'avait inspirée. Elle était bien en effet d'un sculpteur, car elle se proposait avant tout d'enseigner à bien voir les formes dans l'espace; elle apprenait à mesurer de l'œil, à dégager les plans simples d'un modelé complexe, bref à construire. Mais elle avait le tort de chercher l'abstraction; elle demande à l'enfant de négliger le pittoresque qui l'amuse pour chercher la géométrie qui l'ennuie. Elle est la vérité même pour un esprit mûr et une vision expérimentée. Elle paraissait bien austère à des enfants qui découvrent la réalité et qui en sont émerveillés.

C'est pourquoi la pâle famille des plâtres dut faire place à des objets moins prétentieux mais plus vivants. Vous avez trouvé dans les placards de votre salle de dessin des pots, des tambours, un arrosoir, des jouets, tout un bric à brac de bazar, tandis que les "solides" de zinc, ou de fil de fer "peints en blanc", dorment dans l'abandon sous le regard inerte du Brutus et la sourire, le "hideux sourire" du Voltaire. Le nouveau régime se distingue donc de l'ancien, d'abord, parce qu'il met l'élève devant la réalité même au lieu de l'obliger à en découvrir la géométrie abstraite, immatérielle et décolorée. Et voyez, mon cher ami, comme nos méthodes pédagogiques reflètent bien les grandes préoccupations de l'art vivant. La méthode Guillaume était évidemment dérivée de la conception classique qui, depuis la Renaissance, a toujours fait dominer dans le dessin les qualités sculpturales. Le nouveau régime pédagogique est une conséquence de la victoire du pittoresque au temps du naturalisme et de l'impressionnisme. Mais lorsque la génération des paysagistes de l'atmosphère et de la lumière eut épuisé les variations de l'arc-en-ciel, des maîtres plus jeunes, à la recherche d'aspects nouveaux, les découvrirent naturellement en remettant en honneur ce qui avait été sacrifié par l'impressionnisme, c'est-à-dire en éteignant le feu d'artifice des reflets pour mieux montrer la solidité des volumes. Alors, chose étonnante, presque au moment même où notre pédagogie condamnait la géométrie de la méthode Guillaume, on la voyait remise en honneur dans la jeune peinture sous l'enseigne fameuse du "cubisme". Mais le cubisme proposait une vision extravagante qui faisait délirer même la géométrie. La pratique était absurde; mais les principes que l'on mettait en avant l'étaient beaucoup moins; on y reconnaissait exactement ceux de la méthode Guillaume.

Mais dans tout cela, il y a bien de la métaphysique et de la logomachie. On vous a demandé, mon cher ami, d'être un bon dessinateur, pour enseigner le dessin, parce que l'on sait parfaitement que les préceptes de la plus ingénieuse pédagogie ne valent pas les exemples d'un bon praticien. Vous avez appris pour votre propre compte à bien voir la nature et à la bien rendre.

Enseignez ce que vous savez. Les préceptes pédagogiques ne sont guère plus que des conseils pour vous guider dans un métier, nouveau pour vous. Les Instructions dont je vous parlais plus haut ne peuvent prétendre se substituer à votre action personnelle. Elles peuvent, surtout, vous suggérer des exercices dont la variété ajoutera son attrait à celui de votre enseignement.

Une autre innovation du régime moderne a été l'introduction dans l'enseignement des exercices d'art décoratif. Je crois me rappeler que lors du concours vous n'avez pas obtenu pour cette épreuve une note très brillante.

J'en conclus que vous ne vous y étiez pas préparé avec beaucoup de conviction. J'espère bien que l'intérêt qu'y prennent vos élèves ne manquera pas de vous convertir. Sans doute pensez-vous que ces aimables travaux ne remplissent pas toute notre ambition et que notre enseignement serait fort diminué s'il ne se donnait que comme un art d'agrément. Nous visons des sommets plus difficiles puisque nous voulons par la pratique du dessin enseigner à bien voir la nature pour la rendre et la comprendre, mais que les jeux décoratifs sont d'heureux intermédiaires et

fort utiles. D'abord ils apportent à l'élève la récompense de son travail et c'est pour lui un utile encouragement. Même lorsqu'il n'est pas très doué pour le dessin, l'enfant peut, par d'heureux arrangements de motifs très simples, obtenir d'aimables compositions; malgré l'indigence de ses moyens, il a le sentiment qu'il crée une œuvre d'art, qu'il fait de la beauté. Il n'y a pas de meilleur stimulant pour l'élève et le professeur aurait grand tort de ne pas agir sur un tel ressort. Mais surtout vous verrez combien ces travaux donnent à l'enfant des leçons de goût; il n'en est pas de mieux appropriés à la fin même de notre enseignement secondaire, puisqu'il se propose avant tout de développer et d'affiner l'intelligence et la sensibilité. Cela peut aller assez loin, en particulier chez les jeunes filles qui montrent fréquemment une élégante virtuosité à jouer des couleurs et des lignes ornementales. Les exercices décoratifs conduisent naturellement à de modestes "réalisations"; sortant de leur domaine traditionnel de la broderie et de la dentelle, elles trouvent bien des matières dociles à leur adresse: le bois, le carton, le cuir. Et ces travaux artistiques obtiennent tant de succès que les familles et l'administration croient devoir y mettre un frein. Le lycée lui-même bénéficie, bien souvent, de cette activité décorative. Ce n'est pas seulement la classe de dessin, c'est le réfectoire, les escaliers, les couloirs et surtout la salle d'art dont le professeur de dessin assume la décoration avec une équipe composée de ses meilleurs élèves. Il y a ainsi pour vous une manière bien naturelle d'élargir votre rôle dans la vie générale de votre établissement et de montrer que votre discipline présente autant d'utilité que d'agrément.

Je sais bien que, dans peu de temps, vous vous plaindrez que votre zèle se heurte à l'inertie des habitudes et surtout à l'hostilité de l'utilitarisme. Je vous entends déjà vous lamenter de ce que vos élèves, quand ils commencent à prendre de l'âge, c'est-à-dire quand ils abordent enfin les vraies difficultés et les grandes joies du dessin, usent de l'autorisation que leur offre le règlement de délaïser votre enseignement pour se donner tout entiers aux disciplines qui préparent au baccalauréat. Et vous aussi, vous direz que le traitement n'est vraiment pas égal entre le dessin et les autres matières des programmes universitaires puisque, non seulement le dessinateur n'est pas récompensé à l'examen final par une bonne note, mais au contraire une prime est donnée à celui qui a déserté la classe de dessin, puisque dans la course au diplôme il a perdu moins de temps que celui qui s'y est attardé.

Tout cela n'est que trop vrai et même on peut craindre pire. D'autres menaces pèsent sur nous depuis que la dureté des temps oblige l'Université à "faire des économies". Il y a danger que des administrateurs montrent un zèle trop ingénieux à transformer des classes facultatives en classes supprimées. La tentation est grande; le désir d'économie, la terreur du surmenage, les velléités d'allègement de programme, l'indifférence des parents, que de choses travaillent contre nous. Voilà quelques-uns des adversaires contre lesquels il vous faudra tenir.

Ce sera la noblesse de votre mission que d'empêcher que cet enseignement "sans obligation ni sanction" ne soit un jour un enseignement sans élèves et sans maîtres.

Les bonnes raisons ne vous manqueront pas pour défendre et pour fortifier votre conviction pour le cas où vous auriez parfois des moments de lassitude. Et d'abord, consolez-vous qu'il n'y ait pas au baccalauréat une épreuve de dessin. Si une épreuve, une épreuve sérieuse de dessin figurait entre la composition française et la version latine, assurément votre classe serait plus nombreuse; mais vous porteriez une terrible responsabilité, car il vous faudrait promettre le succès à tous les hommes de bonne volonté, et pourtant il est certain qu'en cette matière plus qu'en toute autre, les dons de nature comptent plus que les pédagogies les plus ingénieuses, plus aussi que l'application la plus persévérante. Il est des concours, comme celui de l'École Polytechnique, où figure parmi les épreuves, le dessin d'un buste, le "singé"; cela suffit naturellement pour remplir la classe de dessin de candidats à l'X; mais croyez bien qu'ils n'y viennent pas tous pour le plaisir de dessiner. La plupart n'y viennent que pour apprendre à construire vaille que vaille une figure acceptable, étant bien entendu qu'une fois l'épreuve passée et le "singé" jeté à la Seine, il n'en sera plus jamais question. Ce n'est pas avec des inquiétudes de bacheliers qu'il faut attirer les dessinateurs autour de vous. Assurément, un programme différent, à la veille du baccalauréat ferait vos grandes classes plus nombreuses. Mais tout ne serait pas profit pour le dessin, et votre enseignement y perdrait beaucoup de sa liberté, de son efficacité et de son agrément.

Le dessin n'a pas besoin de figurer au baccalauréat pour jouer son rôle dans l'ensemble de notre enseignement secondaire. Du moment qu'on se propose bien moins de garnir la mémoire des enfants que de développer harmonieusement leurs facultés naturelles, intelligence, sensibilité, goût et même force et adresse physiques — il serait inconcevable que l'on ne fit pas leur place — et largement — aux arts, à côté des lettres, des sciences et de la gymnastique. Il vous arrivera de discuter avec vos collègues sur l'utilité et la dignité des disciplines que vous représentez. Vous ne manquerez pas de remarquer que les professeurs de lettres sont toujours assis au haut bout de la table. Il ne faut pas s'en étonner ni s'en indigner; l'enseignement secondaire a été, à son origine, un enseignement exclusivement littéraire; le professeur de rhétorique, bien qu'on ait changé son

titre, pour en faire un professeur de première, reste l'héritier le plus représentatif de la tradition secondaire. La philosophie, les sciences, l'histoire, les langues vivantes ne sont venues qu'après la rhétorique. Aussi cet enseignement secondaire, qui a formé tant de générations et auquel on doit une bonne part de l'esprit français, a-t-il développé, avant tout, l'art d'ordonner les pensées avec clarté et de les exposer avec élégance. Le seul tort de cette admirable culture est peut-être de retenir trop exclusivement notre attention sur des combinaisons verbales. Sans doute les mots sont bien les signes des idées et des sentiments; mais ils n'en sont que des signes et on ne sait que trop combien les mots peuvent nous amuser jusqu'à nous faire oublier les choses. Tout ce qui peut corriger ce verbalisme, inévitable dans un enseignement nécessairement livresque, doit être recherché et pratiqué avec soin. Les sciences de la nature, la géographie, l'histoire de l'art peuvent le mieux servir d'antidote à l'abus des abstractions et du formalisme verbal. Le dessin est une écriture indispensable pour les connaissances concrètes. C'est par le dessin que l'on apprend à bien voir les choses et à saisir le sens des formes. C'est en les dessinant que l'on tient son intelligence en contact direct avec les réalités. Pour la connaissance et l'intelligence des œuvres d'art, il est aussi utile de pratiquer le dessin et d'avoir affronté quelques-unes de ses difficultés que de s'être essayé à bien écrire quelques pages de prose ou de vers pour savoir lire les bons auteurs.

Sur tous ces points, mon cher ami, vous aurez certainement bien des discussions avec quelques-uns de vos collègues. Je pense que vous ne manquerez pas d'arguments pour défendre l'éminente dignité de l'enseignement que vous représentez. Je n'ai pas besoin de vous en suggérer; car vous êtes, plus que quiconque, persuadé que le dessin doit tenir sa place dans l'éducation de l'honnête homme. Et d'ailleurs ma lettre est déjà bien longue.

Je vous souhaite donc bonne chance.

Je serais très heureux de connaître vos impressions dans votre premier contact avec vos élèves et vos collègues et vous prie de croire, mon cher ami, que je suis vos débuts dans la carrière universitaire avec le plus amical intérêt.

LOUIS HOURICQ,
Membre de l'Institut.

L'École Unique

La France est un des pays où la propagande doctrinale en faveur de la réforme générale de l'Enseignement connue sous le nom d'École Unique a été le plus activement développée. La revendication de l'égalité des enfants devant l'instruction est une conséquence logique et nécessaire des "principes de 1789" proclamés par la Révolution Française: "Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits; les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune" déclare l'article premier de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*.

Contrariée à mainte reprise par les événements et les changements de régime politique, la réalisation de ce principe dans le domaine de l'éducation s'est poursuivie très lentement au cours du XIX^e siècle; l'établissement par la III^e République de l'enseignement

primaire, laïque, gratuit et obligatoire (lois Jules Ferry, 1880-1887), le développement des "écoles primaires supérieures" et des "écoles normales d'instituteurs", la création de l'enseignement professionnel, ont été jusqu'à la grande guerre les principales étapes de cette évolution. Mais l'enseignement "secondaire", voie normale d'accès à l'enseignement supérieur, aux carrières libérales, aux postes de commandement sociaux, politiques et économiques, était resté assez nettement à l'écart de cette évolution; il avait conservé à peu près intégralement son caractère d'"enseignement de classe", très légèrement atténué par le système des "bourses". Certains projets de loi avaient été proposés avant 1914 pour améliorer et élargir ce système, mais sans en modifier véritablement la nature: d'une part, on

maintenait la dualité d'enseignement, en laissant coexister un enseignement "primaire" destiné à la masse populaire, et un enseignement "secondaire" réservé en même temps à la classe bourgeoise, et à l'"élite" qu'on assimilait assez confusément et arbitrairement l'une à l'autre; d'autre part, on conservait à l'intérieur de l'enseignement secondaire deux catégories distinctes d'élèves, les "payants", et les "boursiers" ou "élèves de mérite". Ces deux caractères : dualité du primaire et du secondaire, et dualité des deux catégories d'élèves, subsistent encore aujourd'hui. Peu de chose a été fait pour atténuer le second; rien n'a été entrepris pour lier le primaire et le secondaire.

* *

À la fin de la guerre, les *Compagnons de l'Université Nouvelle*, groupe de jeunes universitaires combattants, convaincus comme beaucoup de Français de la nécessité de reconstruire après la Paix toute l'armature administrative de la Nation, se mirent à étudier les conditions d'une réforme globale et totale de nos institutions universitaires : globale, c'est-à-dire qu'elle devait comprendre l'ensemble de l'organisation de l'enseignement public; totale, c'est-à-dire qu'elle devait être réalisée complètement et non par fragments détachés. Cette réforme devait être fondée sur les principes suivants destinés à réaliser l'égalité des enfants devant l'instruction : gratuité de l'enseignement, et sélection d'après les aptitudes. S'inspirant de l'expression allemande *Einheitschule*, les *Compagnons* réclamèrent l'École Unique.

À vrai dire, cette formule traduit peu fidèlement l'expression "Einheitschule"; sans doute, au début de l'enseignement, doit bien être organisée une véritable école unique "du 1^{er} degré", l'école de base, *Grundschule*, comme disent les Allemands, commune à tous les enfants, quelles que soient leur origine et leur destination ultérieure. Mais cette école commune doit être suivie d'études aussi diversifiées que possible d'après les aptitudes et les vocations. La sélection apparaît ainsi beaucoup plus comme une orientation entre les diverses sections du "second degré" que comme un barrage à l'accès de l'enseignement secondaire classique tel qu'il est actuellement organisé. Cette école ne doit donc être ni unique, ni uniforme. Mais elle doit être unifiée; c'est la véritable signification de l'expression allemande : "einheitschule" veut dire "École de l'Unité", "l'Unité dans l'École". C'est avec ce sens exact et complet qu'il faut comprendre la formule de l'École Unique.

J'ajoute que pour les *Compagnons*, comme pour presque tous ceux qui approuvent leurs idées, il s'agit exclusivement de l'enseignement public, c'est-à-dire de l'enseignement organisé par l'État; la question très délicate de l'organisation de l'enseignement privé se complique de facteurs historiques, politiques, confessionnels, et doit être laissée en dehors de cet exposé; le "Monopole de l'Enseignement" n'est pas "l'École Unique"; les deux problèmes ont certainement des rapports, mais ils sont distincts et chacun doit se résoudre indépendamment de l'autre.

* *

L'idée centrale de la réforme est donc celle de l'Unité. Cette unité doit s'entendre à tous les points de vue.

D'abord : unité d'organisation pédagogique; l'organisation actuelle de l'enseignement en France est tout à fait compliquée et sans coordination; c'est ainsi que d'innombrables écoles de tout degré et de toutes espèces dépendant des départements ministériels les plus différents : les Ecoles de sourds-muets, d'aveugles, d'anormaux, ne dépendent pas du Ministère de l'Instruction Publique; certaines Ecoles de Médecine relèvent du Ministère de la Défense Nationale (2). D'autre part, au Ministère de l'Instruction Publique, la Direction de l'Enseignement Primaire, celle de l'Enseignement secondaire, celle de l'Enseignement Technique, régissent des établissements du même degré, constituant ainsi trois enseignements "parallèles et rivaux", recrutés dans des classes sociales différentes.

À la place de ce désordre inextricable, les partisans de l'École Unique proposent un plan d'ensemble d'organisation, que nous ne pouvons étudier en détail et dont on trouvera ci-dessous le schéma (Plan de l'École Unique, d'après les *Compagnons* et le Comité de l'École Unique). Ce plan permettra de "rationaliser" l'organisation universitaire et de réaliser l'égalité devant l'instruction en établissant des liaisons entre les divers degrés, et des possibilités d'options entre les sections d'un même degré.

Ensuite, Unité d'organisation administrative : elle doit être en étroit rapport avec le plan d'organisation pédagogique; la création d'un Ministère de l'Éducation Nationale, groupant tous les services d'éducation actuellement dispersés dans tous les Ministères, coordonnant les efforts, évitant les doubles emplois, s'impose impérieusement. Dans ce Ministère, chaque "degré" d'enseignement serait régi par une "Direction" différente; des "Services" de coordination et d'études, établiraient des liens entre les trois Directions.

Unité du recrutement des élèves : suppression des deux catégories "payants" et "boursiers"; réalisation à tous les degrés de la sélection et de l'orientation, d'après les aptitudes et les vocations.

Unité de formation des maîtres : transformation des "écoles normales d'instituteurs" en "instituts pédagogiques" rattachés aux Universités, et donnant la formation pédagogique et psychologique, aussi bien aux futurs professeurs du deuxième degré qu'aux instituteurs. Enfin, et ce devra être l'essentiel, unité d'esprit de l'enseignement, fondée sur la réalisation d'une culture commune à la base, sur l'élargissement de la notion de "culture" (3), sur la reconnaissance de l'équivalence éducative des divers types de culture : classique et moderne, linguistique, littéraire, historique, scientifique, artistique, professionnelle. Ceci implique une révolution profonde des méthodes pédagogiques, conformément aux principes de l'Éducation Nouvelle (4).

* *

L'élaboration du programme que nous venons d'esquisser représente près de quinze années de travail et d'efforts, poursuivis notamment par les

(2) Cf. l'article de M. G. LAFIERRE.

(3) Cf. C. RICHARD. *L'Enseignement en France*. (A. Colin, éd.).(4) Cf. l'article de M. Marcel DEAT sur *l'École Unique et le problème de la Culture* dans le n° 53-54 de *l'Université Nouvelle*.(5) On trouvera des renseignements détaillés sur ce programme dans *l'Université Nouvelle*, Bulletin des *Compagnons*. Cf. notamment dans le n° 51, le *Projet de statut organique de l'Enseignement Public*.

Compagnons de l'Université Nouvelle, la Commission Officielle de l'École Unique (1924-26), le Comité de l'École Unique, les diverses associations de professeurs, les groupements politiques, sociaux, économiques, philosophiques, les débats et rapports parlementaires (1).

Dans quelle mesure ce programme a-t-il reçu un commencement de réalisation? Nous n'hésitons pas à le déclarer nettement : dans une mesure jusqu'à présent très faible. Les réformes fragmentaires actuellement en cours : unification des programmes des "classes élémentaires" des lycées et collèges et de ceux des écoles primaires, — unification du régime des bourses "secondaires", "primaires supérieures" et "techniques", — gratuité de l'externat de l'enseignement secondaire, ne peuvent donner satisfaction, même provisoire, aux partisans de l'École Unique. Ces mesures de détail rendent la réforme encore plus indispensable et urgente, mais elles ne sauraient être considérées comme en constituant le véritable début.

Rien notamment n'a été fait pour unifier les trois Directions du Ministère de l'Instruction Publique; rien non plus pour réaliser le Ministère de l'Éducation Nationale, rien pour la sélection, rien pour la rénovation des méthodes pédagogiques. Au contraire,

par la réforme de 1923-25, l'enseignement secondaire a abandonné les programmes de 1902 qui permettaient d'établir un rapprochement avec les autres enseignements, et a renforcé à nouveau les obstacles qui l'isolent. Certaines réformes, en voie de réalisation, des études supérieures, s'inspirent des mêmes tendances, qui considèrent la culture humaniste gréco-latine comme de valeur supérieure, en fait comme en droit, aux autres.

La France, qui est souvent, dans le domaine des idées, à l'avant-garde du progrès, se trouve ainsi très en arrière sur le terrain des réalisations effectives. Les partisans de l'École Unique appellent de tous leurs vœux le jour où le principe de l'École Unique sera reconnu par la Constitution française comme il l'est actuellement par les constitutions allemandes et espagnoles, et où l'équivalence de divers types de culture et l'organisation d'un enseignement du second degré unifié, mais diversifié, avec sélection à la base, seront réalisées en France, comme elles le sont dès maintenant dans certains pays, tels l'Allemagne (2) et l'Autriche. Ainsi apparaît pleinement l'intérêt international des problèmes pédagogiques et de la réforme de l'École Unique.

Maurice WEBER.

Secrétaire général des Compagnons de l'Université Nouvelle.

(1) Cf. LEROUX et WEBER : *Bibliographie de la question de l'École unique en France*. Bulletin du Musée pédagogique.

(2) Cf. A. VULLIOD, *Aux sources de la vitalité allemande* Rieder, édit.

Les Instituteurs et la Coopération internationale

Lorsque s'ouvrira le Congrès de Nice, deux assises importantes auront délibéré sur la coopération de l'enseignement à l'œuvre du désarmement moral auquel la Conférence de Genève assigne une valeur égale à celle du désarmement matériel.

À La Haye se sera tenue la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, réunissant les représentants des grandes organisations nationales et internationales d'historiens, d'éducateurs et de pacifistes.

À Luxembourg, la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs aura confronté dans son Congrès les avis des délégués de 650.000 instituteurs européens appartenant à vingt nations, sur cette même question d'un enseignement international de l'Histoire.

Si j'ajoute que la Conférence de Genève a créé dans son sein un Comité du Désarmement moral, que dans les propositions soumises présentement à ce Comité par l'Institut International de Coopération Intellectuelle, il est fait mention très explicite de la collaboration active espérée des instituteurs, on mesurera l'importance qui est actuellement attachée à une éducation orientée dans le sens de la compréhension internationale.

L'expression de désarmement moral apparentée à celle de désarmement matériel, traduit une préoccupation permanente à laquelle on a donné suivant les temps et les circonstances le nom de compréhension des peuples ou celui de coopération internationale.

Elle a l'avantage de souligner l'interdépendance des deux aspects du désarmement. Le désarmement moral précédera-t-il, conditionnera-t-il le désarmement matériel, ou en sera-t-il le corollaire? Il importerait assez peu, si les peuples, les gouvernements et les éducateurs étaient persuadés de l'urgente nécessité de l'un et de l'autre et s'y employaient sans arrière-pensée.

Pour les éducateurs, le désarmement moral implique la protection de l'âme enfantine, et aussi de l'âme populaire, contre les préventions et les haines entretenues de peuple à peuple, un effort de compréhension mutuelle, le sentiment précis de la diversité des mentalités nationales, la conscience d'une solidarité internationale aux aspects chaque jour plus nombreux, et la volonté de travailler à son élargissement indéfini.

Sur ce plan, désarmement moral signifie donc sécurité : non pas cette sécurité artificielle qui repose sur la force des armements et la crainte qu'ils inspirent, mais une sécurité qui née d'une confiance réciproque, appelle logiquement le désarmement matériel.

Cette foi dans les forces morales, cette image d'une grande unité humaine hante les cerveaux, exalte les cœurs de tous les vrais éducateurs.

Sans doute, avant la guerre, on a fait d'eux dans chaque nation les propagandistes de l'idée de la patrie. Sans doute, le souci de fortifier chez tous les peuples le sentiment national avait fait banair des

enseignements nationaux d'alors les faits qui traduisent les aspirations universelles, qui synthétisent l'accès progressive de l'humanité vers son unité spirituelle.

Sans doute aussi, à ces préventions nationales, les haines nées de la guerre avaient ajouté les déformations les plus tendancieuses sur les origines et les développement du grand conflit mondial.

Mais, dès 1919, les instituteurs ont compris le grand devoir de pacification qui les attendait.

"*Brûlez les livres de haine*" disait Anatole France aux instituteurs français.

"*Orientez votre enseignement vers la réconciliation des peuples*", recommandait aux instituteurs allemands l'article 148 de la constitution de Weimar.

Répondant à l'appel d'Anatole France, le Syndicat National des Instituteurs de France qui groupe 80.000 membres décidait de mener une action d'ensemble contre les manuels bellicistes. Il appelait ses membres à user des prérogatives que leur conférait la réglementation scolaire :

a) Les livres en usage dans les écoles publiques doivent avoir été préalablement inscrits sur une liste départementale;

b) Les instituteurs réunis chaque année en conférence pédagogique cantonale peuvent proposer des modifications à cette liste, additions ou radiations;

c) Une commission départementale où siègent des représentants de l'administration scolaire et des délégués des instituteurs statue sur les demandes de modifications;

d) La liste départementale est soumise à l'approbation du Recteur de l'Académie;

Une résolution votée en 1921 au Congrès tenu par le Syndicat à Strasbourg traçait les directives d'une action concertée et généralisée :

"¹⁰ En toutes circonstances et dans la mesure correspondante au développement intellectuel de leurs élèves, les instituteurs s'appliqueront à faire comprendre aux enfants qu'ils ont des obligations à remplir, non seulement envers leur famille et leur pays mais aussi envers tous les peuples de l'univers; ils montreront à l'enfance qu'il " existe entre les divers peuples une interdépendance de fait toujours croissante; ils lui apprendront en particulier, que la civilisation est l'œuvre commune de tous les peuples, y compris ceux que l'histoire a le plus durement opposés; ils lui donneront avec le sentiment de cette communauté, le désir de la maintenir et de la développer.

"²⁰ Ils écarteront de leur enseignement toute parole susceptible de porter atteinte à cette compréhension internationale et à cette volonté de paix.

"³⁰ Ils s'emploieront sans délai, à faire rayer des listes départementales tous les manuels scolaires d'inspiration belliciste que la guerre a suscités en France comme dans tous les pays belligérants, et dont l'usage dans les classes, si restreint soit-il, constitue à la fois une atteinte à la conscience de l'enfant et un danger pour l'organisation de la paix."

Aux conférences pédagogiques d'automne de 1926 et 1927, vingt-six manuels faisaient l'objet de propositions de radiation. Les uns étaient rayés définitivement des listes départementales. Les autres étaient modifiés profondément par leurs auteurs pour pouvoir être réinscrits.

On trouvera dans le rapport établi en 1932 par l'Institut International de Coopération Intellectuelle la relation détaillée de cette campagne d'épuration (La Révision des manuels scolaires contenant des passages

nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples, pp. 163-171).

Parallèlement à cette campagne, le Syndicat National des Instituteurs entamait des pourparlers avec le Deutscher Lehrerverein (Association Générale des Instituteurs Allemands) pour une coordination des efforts des instituteurs des deux pays. D'une première entrevue à Amsterdam en juin 1926, entre les délégués des deux associations, sortait l'idée d'une Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs s'assignant pour double objectif : la collaboration pédagogique et la coopération des instituteurs à la paix des peuples.

La F.I.A.I. constituée définitivement après deux Conférences tenues à Paris en septembre 1926 et à Londres en avril 1927 a amené peu à peu à elle le plus grand nombre des associations d'instituteurs de l'Europe. Actuellement, son effectif se décompose ainsi :

| | Membres |
|--|---------|
| ALLEMAGNE, Deutscher Lehrerverein..... | 150.000 |
| AUTRICHE, Sektion Lehrerschaft im Verband der Angestellten der Stadt Wien..... | 4.740 |
| BULGARIE, Bulgarski Outchiteltsi Saisus..... | 11.000 |
| DANEMARK, Danmarks Laererforening..... | 12.700 |
| ESPAGNE, Asociacion Nacional del Magisterio Primario..... | 17.000 |
| ESTRONIE, Eesti Opetajate Liit..... | 3.800 |
| FRANCE, Syndicat National des Instituteurs. | 80.000 |
| GRANDE-BRETAGNE : ANGLETERRE, National Union of Teachers..... | 141.000 |
| ECOSSE, Educational Institute of Scotland.. | 24.000 |
| HOLLANDE : Bond van Nederlandsche Onderwijzers | 7.600 |
| — Nederlandsche Onderwijzers Genootschap..... | 5.800 |
| INDES NÉERLANDAISES, Nederlandsch-Indisch Onderwijzers Genootschap..... | 2.000 |
| HONGRIE, Magyarorszagi Tanitogyesuletek Orszagos Szovetsége..... | 9.000 |
| LATVIE, Latvijas Skolotaju Savieniba..... | 3.000 |
| LITHUANIE, Lietuvos Profesine Mokytoju Sajunga..... | 1.000 |
| LUXEMBOURG, Fédération des Instituteurs.. | 500 |
| NORVÈGE, Norges Laererlag..... | 7.500 |
| POLOGNE, Związek Polskiego Nauczycielstwa | 41.000 |
| — Wzajemna Pomoczn Ukraińskiego Uczycielstwa..... | 3.200 |
| ROUMANIE, Asociatia Generala a Invatatorilor din Romania..... | 40.000 |
| SUÈDE, Sveriges Folkskollaerareforbund.... | 5.400 |
| — Sveriges Allemanna Folkskollaerarekorening..... | 18.500 |
| SUISSE ALÉMANIQUE, Schweizerischer Lehrerverein..... | 10.000 |
| — ROMANIE, Société Pédagogique de la Suisse Romande..... | 3.000 |
| TCHÉCOSLOVAQUIE, Svaz Ucitelstva Ceskoslovenskeho | 26.000 |
| — Deutscher Lehrerbund im Tschechoslovakischen Staate..... | 13.000 |
| YOUGO-SLAVIE, Yougoslovensko Ucitelako Udruzenje | 15.000 |

Total membres 655.840

La Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs a tenu jusqu'à ce jour quatre Congrès :

Congrès de Berlin 1928 :

- 1^o Le problème religieux et l'école;
- 2^o Le problème de l'instruction et la situation sociale des parents.

Congrès de Bellinzona 1929 :

- 1^o La formation des instituteurs;
- 2^o Le problème des salaires en rapport avec le prix de la vie;
- 3^o L'école et la réconciliation des peuples.

Congrès de Prague 1930 :

- 1^o Problème du bilinguisme;
- 2^o Orientation de l'enseignement vers la compréhension de la solidarité internationale.

Congrès de Stockholm 1931 :

- 1^o L'enseignement post-scolaire obligatoire;
- 2^o La préparation militaire obligatoire.

Au Congrès de 1932 à Luxembourg, sont à l'ordre du jour :

- 1^o L'Enseignement international de l'Histoire;
- 2^o Le problème des enfants anormaux.

En marge de ces Congrès, il faut placer les voyages et les échanges d'instituteurs et de normaliens !

En 1928, à l'occasion du Congrès de Berlin, 50 instituteurs français, délégués du Syndicat National, s'arrêtèrent successivement à Munich, Vienne, Prague, Berlin, Hambourg, Cologne;

A Munich, dans une réunion présidée par M. Vossler, recteur de l'Université, il est fait justice de la campagne haineuse des Cahiers Mensuels de l'Allemagne du Sud;

A Vienne, les instituteurs autrichiens, la municipalité, M. Gloeckel, font aux délégués français les honneurs de leurs remarquables institutions scolaires et sociales;

A Prague, même accueil chaleureux des instituteurs et des autorités municipales et scolaires;

A Berlin, au cours d'un meeting auquel assistent 5.000 instituteurs allemands, réunis à l'occasion d'un Congrès pédagogique, les instituteurs français expriment leur idéal de paix.

A Hambourg et à Cologne, les autorités et les instituteurs réservent à la caravane française un accueil enthousiaste.

En 1929, c'est la tournée de Bakulé, organisée de concert par le Syndicat National et le Bureau Français d'Education.

En 1930, visites en France de groupes d'instituteurs d'Allemagne, de Tchécoslovaquie; hébergement dans des colonies de vacances de groupes d'enfants de Hambourg et de Budapest.

En 1931, tournée de la chorale des institutrices tchèques; hébergement en France pendant un mois, aux frais des organisations françaises, de 250 enfants de chômeurs de Hambourg, Berlin, Leipzig, Nuremberg; envoi de 100 normaliens et jeunes instituteurs français dans des camps de vacances ou auberges de jeunesse à Hambourg ou à Vienne; réception en France de groupes d'instituteurs d'Allemagne, de Suisse, de Tchécoslovaquie.

Il faut ajouter :

Les échanges individuels d'enfants réalisés entre la France et l'Allemagne avec le concours du Comité d'Echanges interscolaires franco-allemands;

Les cours organisés chaque année à Paris pour un groupe d'instituteurs suédois;

Les facilités accordées à tous les instituteurs qui veulent se rendre dans un autre pays et y entrer en relations avec des collègues;

Les efforts de médiation du Secrétariat pour apaiser des conflits internationaux (conflit entre les instituteurs bulgares et les instituteurs yougoslaves, plaintes des instituteurs ukrainiens de Pologne);

La création avec le concours de toutes les organisations d'enseignement d'un cercle universitaire international;

La participation du Secrétariat aux travaux du Comité d'Entente des Grandes Associations internationales;

L'élaboration d'un programme d'enseignement international;

L'organisation à la Sorbonne en juillet 1930 d'une série de conférences sur le problème de la paix par MM. Langevin, Boulgé, Duhamel, Delaisi, Léon Blum, de Lanux, de Monzie, Marty, Rollan;

La participation de délégués de la F.I.A.I. aux Comités d'Experts de la Société des Nations (Comité pour l'Enseignement de la S.D.N., Comité pour la Révision des Manuels scolaires, collaboration à la Conférence Préparatoire internationale sur l'Enseignement de l'histoire).

Tandis qu'ils poursuivaient ces efforts multiples sur le plan professionnel, les instituteurs français se préoccupaient de l'aspect social du problème de la paix. Le caractère syndicaliste de leur organisation corporative, leur adhésion au programme de la Confédération Générale du Travail, les amenait tout naturellement à ne pas séparer dans leur action pacifique l'éducation infantine de l'éducation populaire.

Parallèlement à la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs, ils participaient à la création du Secrétariat Professionnel International de l'Enseignement qui établit la collaboration des organisations d'enseignants affiliées aux Centrales Syndicales Nationales.

Par là, l'éducation pour la paix se complète, se précise, rejoint les aspirations populaires qui confondent dans un même programme la paix et la justice sociale.

Elle répond par avance à l'objection de ceux qui, les yeux fixés sur l'ampleur de la crise politique et économique où se débat le monde, ne croient plus au pouvoir souverain des forces morales.

Les instituteurs français ne pensent pas qu'une éducation pacifiste suffit à créer les conditions d'une paix mondiale. Mais, s'ils écartent la formule par trop optimiste de "La Paix par l'École", ils restent convaincus qu'il n'y a pas de désarmement matériel sans désarmement moral, qu'il n'y a "pas de paix sans école".

G. LAFIERRE.

*Secrétaire-adjoint du Syndicat National des Instituteurs de France,
Secrétaire-adjoint de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs.*

L'éducation rurale française

Une action méthodique est actuellement menée en France pour adapter plus exactement l'éducation des enfants aux besoins ruraux. Elle a pour causes :

^{1°} *Au point de vue pédagogique*, l'utilité, de plus en plus reconnue, d'incorporer l'école à la vie réelle, de donner un enseignement concret, vivant, tiré du milieu même dans lequel vit l'enfant;

^{2°} *Au point de vue économique*, la nécessité de munir le futur agriculteur, la future ménagère rurale, des connaissances théoriques plus développées que réclament les conditions modernes de l'existence à la campagne;

^{3°} *Au point de vue social*, la volonté d'appeler l'école à défendre le Pays contre la dépopulation rurale.

Mais les causes de l'exode rural, qui se produisent dans les régions riches comme dans les régions déshéritées, sont moins encore d'ordre économique que d'ordre moral : développement de l'égoïsme familial, crainte de l'effort, dégoût de l'existence à la campagne considérée comme plus pénible et plus monotone; par-dessus tout, surtout chez les jeunes filles, opinion que rester à la campagne c'est se condamner à une vie plus grossière et inférieure.

Il faut donc montrer que la vie à la ville reste, malgré des salaires plus élevés, et avec des apparences plus brillantes, plus incertaine, plus asservie, moins saine : que, surtout, le développement des moyens de communication, les adductions d'eau, l'électrification, l'utilisation des machines et des appareils modernes, la vulgarisation de la T.S.F. et du cinématographe permettent au jeune paysan, avec une diminution de fatigue, un confort et des distractions comparables à ceux des villes.

L'école rurale doit de plus en plus développer chez les jeunes gens, avec la curiosité des choses rurales et des améliorations qu'elle comportent, avec l'amour de la famille et du pays natal, le désir de rester à la campagne pour y vivre d'une vie active, intelligente et saine. Nous avons essayé de résumer ici les principales mesures d'ordre pratique actuellement prises ou envisagées en ce sens en France.

* *

Des instructions officielles récentes rappellent la nécessité d'emprunter aussi souvent que possible la matière des différents enseignements à la vie rurale, de " provoquer les élèves à l'observation active du milieu dans lequel ils vivent ", et de consacrer cette orientation de la formation scolaire par le choix des sujets au certificat d'études primaires, qui constitue la sanction normale des études primaires élémentaires.

D'autre part, on envisage de prolonger, jusqu'à 14 ans, la scolarité qui n'est actuellement obligatoire que jusqu'à 13 ans; cette réforme s'accompagnerait de la création de cours supérieurs dans lesquels les enfants recevraient, en même temps qu'une culture générale plus développée et tirant de préférence elle aussi sa matière des intérêts ruraux, un premier enseignement théorique et pratique préparatoire à la vie rurale : les garçons s'initieraient, dans l'atelier scolaire, à la pratique du travail manuel; ils suivraient de près les travaux du jardin scolaire et du champ de démonstration; les plus grandes des fillettes

s'exerceraient non seulement comme aujourd'hui aux travaux de couture et de tricot, mais à la cuisine, au repassage, à l'économie ménagère rurale; et elles recevraient un enseignement plus développé de l'hygiène et de la puériculture.

Dans les cours complémentaires destinés aux jeunes gens qui peuvent recevoir, pendant un ou deux ans après la scolarité obligatoire un enseignement complémentaire de l'enseignement primaire élémentaire, il faut, pour les jeunes filles, par exemple, considérer les différentes fonctions assurées par la femme à la campagne :

Son rôle social : éducation familiale et puériculture; défense du foyer par l'organisation de la vie familiale; hygiène des personnes et des locaux; médecine usuelle;

Son rôle économique : direction du ménage et comptabilité familiale : alimentation; utilisation des produits agricoles; entretien du linge, des vêtements, des appartements; adaptation de l'économie ménagère aux besoins et aux ressources de la campagne;

Son rôle agricole : soins à la basse-cour et aux animaux domestiques; entretien du jardin potager; laiterie...

En outre, des installations communes aux cours complémentaires masculins et féminins (bibliothèque, appareil pour projections fixes et animées, installation de T.S.F.), les cours complémentaires ménagers ruraux devront être dotés de tout ce que nécessite l'initiation à la pratique des arts ménagers (cuisine, couture, lavage, repassage), de l'hygiène, de la puériculture et des menus travaux ménagers agricoles.

Pour les jeunes gens et les jeunes filles qui ne peuvent suivre l'enseignement des cours complémentaires, on se propose de rendre obligatoire et de multiplier les *cours post-scolaires* chargés de donner pendant environ dix-huit semaines par an, une formation rurale comprenant :

Une partie d'enseignement général,

Une partie d'enseignement théorique directement préparatoire à la profession agricole ou à la vie ménagère rurale,

Une partie pratique d'enseignement agricole et d'enseignement ménager pratique.

En dehors de ces mesures d'ensemble officielles, un certain nombre d'initiatives particulières ont été prises en vue de l'embellissement de la vie rurale.

Dans la région du sud-est, un concours a été ouvert pour " récompenser et signaler à l'attention les communes rurales ou autres groupements qui ont réalisé le maximum d'améliorations agricoles de toute nature, d'ordre collectif, ayant pour objet de rendre plus productive et plus douce la condition matérielle de la vie des agriculteurs au village, et surtout de rendre ce dernier plus sain, plus propre, plus agréable à habiter ". Les organisateurs du concours ont indiqué à cette occasion ce que le village moderne doit offrir pour l'hygiène (propreté, eau, commodités, services médicaux), pour l'éclairage et la force motrice, pour les services publics (mairie, écoles, poste), pour l'équipement agricole, pour l'agrément, pour les distractions.

Dans le même esprit, un groupement organise actuellement un concours de monographies sur " les mesures d'ordre pratique propres à réaliser et à vulgariser,

parmi les populations des campagnes, les améliorations que les progrès de la science et de l'hygiène peuvent apporter à leurs conditions d'existence (logement, alimentation, hygiène, conditions du travail masculin et féminin, confort, distractions, etc.).

Enfin, certains groupements d'éducation post-scolaire s'efforcent de multiplier les œuvres d'enseignement et d'éducation morale, d'éducation physique

et de scoutisme, d'éducation artistique, de façon à assurer aux jeunes gens à la campagne une vie moralement meilleure et plus attrayante, et à contribuer ainsi à la lutte contre l'exode rural.

P. BARRIER.

Inspecteur d'académie, adjoint au Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Éducation nationale.

Quelques écoles nouvelles dans l'Enseignement privé

I

“ L'Enfance heureuse ” de Vaucresson

Notre maison d'enfants fut fondée après de longues années de recherches, d'études, de tâtonnements qui nous permirent de mettre au point l'organisation de cette maison que nous voulions aussi proche que possible de l'idéal conçu par M^{me} Montessori. Pour que de jeunes enfants soient heureux dans une école de ce genre, il faut prévoir et étudier les moindres détails. Tout a son importance : l'hygiène alimentaire ne doit pas être seulement bonne : elle doit être parfaite, sinon l'enfant s'épuise et tombe malade. L'habillement nécessite une mise au point continue; le rythme de la maison, l'ordre qui doit y régner, le personnel : gouvernantes et jardinières, qui aident les directrices, autant de problèmes qu'il faut résoudre, non pas à moitié mais à la perfection. Car, pour ces petits, rien n'est assez bon que ce qui est vraiment excellent.

L'École s'ouvrit en 1928, à Pau, dans un site merveilleux, auprès de parents compréhensifs qui nous aidèrent beaucoup. Après deux ans de séjour là-bas, nous sommes venus, avec quelques enfants de Pau, nous installer aux environs de Paris, près des bois de la Marche, pour réaliser un type d'école légèrement différent. En effet, cette expérience nous avait appris que les enfants, pour être heureux, bien portants et capables de travailler doivent trouver chez eux la même atmosphère de calme, le même respect des lois de l'hygiène physique et morale qu'à l'école. Or, il est malheureusement certain, et les éducateurs qui nous liront seront sans doute de notre avis, que la plupart des adultes ignorent ces lois ou les appliquent d'une façon intermittente, à tort et à travers. Naturellement, ils agissent de même vis-à-vis de leurs enfants. C'est ainsi que dans notre école de Pau, qui comportait externes et internes, les petits externes qui n'étaient soumis que quelques heures par jour au régime de l'Enfance Heureuse, perdaient rapidement le bénéfice de ces méthodes et nous arrivaient le matin, particulièrement le lundi et le vendredi, dans un état de fatigue et en même temps d'agitation qui les empêchait de se concerter, de sorte qu'ils devenaient un élément de trouble et de perturbation dans la maison, sans que ces inconvénients fussent compensés par les avantages qu'ils pouvaient, eux, retirer de leur séjour à l'Enfance Heureuse. Ce que nous disons là se rapporte, naturellement, à de petits enfants.

Nous avons donc limité notre recrutement aux enfants que leurs parents pouvaient nous confier toute l'année, et cette solution nous satisfait pleinement. Parmi ces enfants, les uns sont chez nous parce qu'ils sont un peu délicats, un peu nerveux et qu'il est impossible de leur donner dans la famille la vie calme, régulière, et en même temps le grand air et l'espace nécessaires à leur bon développement. D'autres n'avaient jamais pu se faire aux méthodes des écoles traditionnelles et, loin d'y travailler, y devenaient positivement “ enrégés ”. D'autres, enfin, ayant visité l'Enfance Heureuse et manifesté le désir d'y vivre, leurs parents, avec une intelligence admirable, ont accédé à leurs désirs. Leur âge varie de 3 à 12 ans. Nous avons à peu près le même nombre de filles que de garçons.

La maison n'a pas été bâtie spécialement pour nous et cependant elle est très commode à habiter et les enfants s'y plaisent beaucoup. Il a suffi de faire ouvrir quelques baies pour que nous ayons de plain-pied deux grandes salles très éclairées et une immense salle de jeu où ont lieu les exercices de rythmique, d'orchestre, de danse, les représentations dramatiques, et où les enfants prennent leur goûter. C'est là également que se trouvent les grands métiers à tisser. Cet exemple prouve une fois de plus qu'il n'est pas nécessaire de consacrer de gros capitaux à la construction et qu'on arrive fort bien à adapter la plupart des locaux aux besoins d'une école nouvelle.

Les chambres des enfants, où ils sont groupés par trois sous la surveillance d'une gouvernante ne contiennent que les meubles indispensables, mais choisis avec goût et autant que possible suivant le goût des enfants.

Un grand jardin de 6.000 mètres, planté de beaux arbres, entoure la maison. Les enfants peuvent cultiver de petits jardins, élever des animaux domestiques, grimper aux arbres, construire des cabanes, bref, mener une existence active et variée qui est l'existence normale des enfants.

L'enseignement proprement dit est donné aux tout-petits, et dans les classes de 10^e, 9^e, 8^e, 7^e, etc... Il est basé sur la méthode Montessori. Celle-ci, que nous avons adoptée d'emblée, nous donne tous les jours de si merveilleux résultats qu'il nous semble presque incompréhensible que tous les éducateurs ne l'aient

pas unanimement adoptée. En principe, la matinée et la soirée (du goûter au dîner) sont consacrées au travail scolaire, le reste de la journée aux travaux ménagers, aux jeux libres dans le jardin. Naturellement, il n'y a pas de cloison étanche entre la leçon et la vie : tel apprendra à se servir d'un mètre le jour où il voudra faire un massif carré dans son jardin; un autre, au contraire, à la leçon d'histoire naturelle, apprend sur les lapins toutes sortes de particularités d'où il tire des conclusions sur la façon de nourrir le lapin de l'*Enfance Heureuse*.

Les enfants font de la rythmique suivant la méthode Dalcroze, et de la danse libre; ils ont un petit orchestre, et le chef d'orchestre est parfois un artiste de 8 ans; ils font naturellement du tissage, du modelage, de la couture, etc... Ils sont, dans l'ensemble, plutôt avancés. Et nous sommes toujours surpris de voir tout ce qu'ils savent en dehors et en plus du programme des lycées.

Au point de vue alimentaire, nous avons adopté entièrement les menus du D^r Carton, et grâce à eux nos enfants ne sont jamais malades; ils ont une santé magnifique et une endurance que tout le monde leur envie. Nous passons quatre mois, l'été, sur le bassin d'Arcachon, dans la forêt de pins et cette cure marine réussit autant à leur esprit qu'à leur corps (1).

De l'autre côté du jardin se trouve l'annexe dans laquelle une pièce a été réservée aux enfants pour y installer ce qu'ils appellent leur "Maisonnette", c'est-à-dire le cadre où ils jouent à la vie de famille et où ils élèvent leurs poupées sous la direction du père et de la mère de famille, lesquels sont des enfants choisis par les autres et qui gardent leurs fonctions tant qu'ils s'en montrent dignes. Dans une circonstance, le père ayant refusé d'aider sa femme à laver les mains de leurs dix enfants, il fut destitué de ses fonctions (par ses camarades naturellement) et mis au repos pendant huit jours, au bout desquels, repentant, on le réintégra dans son rôle et on lui rendit ses responsabilités familiales.

Nos enfants passent dans leur Maisonnette bien des heures de liberté : ils y font l'apprentissage de la vie sociale et s'y livrent à toutes sortes d'expériences qui complètent à merveille l'éducation qu'ils reçoivent par ailleurs. En effet, ces activités qu'ils choisissent d'exécuter exigent une coopération et une entraide que la bonne volonté seule peut entretenir, puisque les adultes n'interviennent pas. Comme, d'autre part, l'ordre doit régner et qu'il est bien entendu qu'il ne peut y avoir ni disputes ni colères à l'*Enfance Heureuse*, les enfants sont obligés de juger entre eux les contestations, de céder aux autres sur certains points et de tout régler au mieux des intérêts de chacun. Il n'est pas rare que des après-midis entières se passent sans que s'élevé la moindre difficulté. Les visiteurs en sont d'ordinaire fort surpris. Il n'y a pas beaucoup de gens qui consentiraient à garder pour leur plaisir un groupe de 25 enfants qui sont presque tous à "l'âge combatif". On s'attend à des batailles, à de bruyantes querelles tout au moins, peut-être à des accidents. Or, chez nous, la surveillance de ces 25 enfants est presque un repos. C'est en tout cas une joie de voir ces petits aller et venir tranquillement d'une occupation à un jeu : les uns bâtissent un mur de briques,

les autres transportent de l'eau pour faire la lessive des poupées; les plus grands, lancés dans un grand jeu d'imagination qui dure depuis longtemps, confectionnent des vêtements qui leur permettent d'incarner leurs personnages avec plus de vérité. Parfois, l'un d'entre eux s'adresse à nous pour nous demander un renseignement ou nous prévenir qu'il ne se sent pas très calme, qu'il pourrait faire une sottise et que pour l'éviter, il va se reposer quelques instants sur le divan de la salle de jeu. C'est le moment, pour l'éducateur, de prendre des notes et d'enrichir ses connaissances pédagogiques : elles lui seront plus utiles que des années de séjour à l'École Normale.

Les "nouveaux" sont vite entraînés par les "anciens" aux règles du jeu. Suzanne, qui est à l'*Enfance Heureuse* depuis deux jours seulement, voudrait entrer dans la Maisonnette avec ses chaussures de jardin. "Tu ne peux pas, dit Jean, tu vois bien que tu salirais tout et qu'il faudrait nettoyer. On se déchausse toujours avant d'entrer." Suzanne n'est pas persuadée, elle fait un pas en avant. Aussitôt, protestations unanimes des autres enfants présents : le sans-gêne de Suzanne les suffoque littéralement. Vaincue, Suzanne se déchausse.

Ce qu'on appelle "la discipline" est donc un problème facilement résolu à l'*Enfance Heureuse* et notre tâche en est simplifiée. Et cependant, nous sommes très prises par nos enfants, car ce sont encore de petits enfants. A partir de 9 ou 10 ans, ils sont capables de s'exprimer, de demander ce dont ils ont besoin, de coopérer en somme à leur propre éducation. Mais, aux plus jeunes, nous devons une attention constante, une sollicitude jamais en défaut, car un rien détraque ces organismes fragiles et il faut, non seulement distinguer le trouble, s'il existe, mais en rechercher la cause pour la supprimer. Or, l'origine de ces troubles remonte parfois à un conflit qui date de trois mois, d'un an, qui a eu lieu dans la famille, ou dans une autre école; ou bien, c'est tout simplement le résultat d'un peu de surmenage, la veille, ou d'une intoxication alimentaire.

Pour une Maison d'Enfants, la méthode Montessori présente l'immense avantage de n'être pas seulement une méthode d'instruction, mais une méthode éducative, de sorte que, depuis son lever jusqu'à son coucher, l'enfant évolue dans une atmosphère que nous nous efforçons de rendre *montessorienne*, c'est-à-dire calme, joyeuse, positive, ordonnée, sympathique aux efforts et aux initiatives de l'enfant qui nous renseigne sur sa nature véritable et nous indique la conduite à tenir vis-à-vis de lui. C'est aussi une atmosphère où chacun essaye de rendre aux autres la vie heureuse et agréable, sans pour cela lui supprimer les difficultés qu'il peut surmonter seul. Nos petits l'ont si bien compris que vous ne les verrez jamais relever le tout-peut qui peut le faire lui-même : ils savent que celui qui ne peut se passer des autres est un esclave et que c'est un mauvais service à lui rendre que d'agir pour lui. Il y a certes de petits ennuis tout le long du jour, mais on les accueille avec bonne humeur. On garde son indignation et son chagrin pour les choses qui en valent la peine : c'est ainsi que les enfants s'habituent à considérer l'échelle des valeurs morales, à regretter davantage d'avoir égaré la balle de son camarade que d'avoir perdu la sienne et à ne pas mettre sur le même plan le chagrin d'un projet contrarié par la pluie et celui que l'on ressent lorsqu'on voit un camarade se conduire d'une façon répréhensible.

(1) On trouvera des détails sur l'organisation pratique de la maison, le travail scolaire, l'hygiène alimentaire et la vie sur le bassin d'Arcachon dans les numéros 78, 85 et 87 de *La Nouvelle Éducation* (77, rue Denfert-Rochereau, Paris 14^e).

Lorsque ces enfants nous quittent, ils ne sont pas désespérés; ils savent se conduire et juger la conduite des autres. Ce ne sont pas des Phariséens : ils savent qu'ils peuvent se tromper et qu'ils se trompent souvent. Mais s'ils voient, pendant les vacances, d'autres enfants se bourrer de gâteaux, ils ne manqueront pas de leur dire que la gourmandise nous rend malades, un jour ou l'autre, qu'il y a des façons plus intelligentes de dépenser son argent et qu'il faut manger pour vivre et non vivre pour manger. Chez eux, ils parviennent à faire modifier leur régime alimentaire, à le régler comme on fait à l'*Enfance Heureuse* pour se bien porter sans passer trop de temps à table, de sorte que la plupart des parents nous demandent maintenant des menus avant d'emmener leurs enfants en vacances. Ils vont d'eux-mêmes se coucher à l'heure habituelle; ils ont, d'un bout à l'autre de la journée, des mots charmants qui prouvent que leur attitude dans la vie n'est pas faite d'habitudes, mais s'organise parce qu'ils trouvent que c'est mieux ainsi.

Nous nous sommes parfois demandé s'il n'était pas déplaisant d'entendre les enfants émettre leur opinion sur les actions d'autrui. C'est certainement fort désagréable pour les personnes ainsi jugées. Mais, en examinant les choses, on s'aperçoit que les enfants sont, de nature, absolument impitoyables et que rien au monde ne peut les empêcher de dire ce qu'ils pensent, sinon de le dire, du moins de le penser. Leur sens de la justice est tout neuf, leur sensibilité n'est pas encore émoussée et ils s'indignent ou admirent avec passion. *L'enfant terrible* existe. Lorsqu'il n'est pas terrible, lorsqu'il ne profère pas tout haut ces mots qui font trembler sa famille, il n'en a pas moins ses opinions personnelles, et moins il les exprime, moins on a d'occasions de lui montrer qu'il se trompe ou qu'il devrait être plus indulgent. L'enfant nous juge : c'est un fait, et l'éducateur n'a pas à supprimer cette tendance, mais à l'utiliser, ou plutôt à l'éduquer.

Nous nous sommes donc fait une loi de discuter devant les enfants, et avec eux, tous les problèmes à leur portée, et surtout ceux qu'ils peuvent entendre débattre ailleurs de façon différente. Ces conver-

sations ont lieu pendant les repas ou à la *causerie* du matin qui réunit tous les enfants. Chacun donne son avis, on discute, on approuve et on adopte le parti qui nous semble le plus sage; naturellement cette décision est sujette à révision si on s'aperçoit qu'on s'est trompé. Les enfants s'habituent ainsi à ne pas juger à la légère ou à la suite d'un emballement. Nous citerons un exemple : une grande personne avait mal agi, devant les enfants. Ceux-ci s'en étaient fort bien rendu compte. Fallait-il en rester là et le laisser le soin de conclure? ou se retrancher derrière l'espoir qu'ils oublieraient ce qu'ils avaient vu? Nous avons pris le parti d'en parler ouvertement avec eux, de regretter que cette personne se soit conduite avec aussi peu d'honnêteté et nous avons conclu qu'à l'*Enfance Heureuse* on ne pouvait admettre ces manières de faire, que la société et la justice tout court interdisent. Ce fut une excellente leçon pour eux. Cela ne diminua en rien leur estime et leur confiance vis-à-vis des grandes personnes qui les entourent et qu'ils savent être dignes de les conseiller. Cela leur révéla qu'il y avait des gens malhonnêtes, qu'il fallait les plaindre et leur montrer qu'ils avaient tort, afin qu'ils puissent se corriger. Comme on le devine, les enfants témoignèrent de la plus vive indignation vis-à-vis de la coupable. Ils ne ménagèrent pas les épithètes qui leur paraissaient s'appliquer à elle; ils durent exagérer, certainement. Mais cela est normal chez des enfants de cet âge et l'important, à notre avis, est justement qu'ils aient compris qu'il y a des façons d'agir qui sont inadmissibles, qu'elles soient le fait d'une grande personne ou d'un enfant.

Nous nous excusons d'avoir parlé si longuement de notre maison. Notre tâche nous est si douce et la vie parmi ces enfants nous comble d'une telle joie, que notre enthousiasme déborde malgré nous. Mais nous nous adressons à des éducateurs et nous savons que, comme nous, ils ne pourraient envisager l'existence sans les enfants dont ils ont la charge et dont les méthodes nouvelles leur ont révélé la merveilleuse personnalité.

M^{mes} LEROUX et RIEDEL.

II

“La Maison des Enfants”

La Maison des enfants, création d'une mère, est le prolongement, au grand air, du jardin d'enfants, fondé il y a trois ans dans mon appartement de Paris, pour mes deux petits enfants et quelques amis.

Ouverte en mai 1931, la Maison des enfants est destinée à étendre le champ de notre expérience à des enfants au delà de 10 ans, à placer grands et petits dans un cadre sain et aéré et cependant pas trop éloigné de Paris, puisqu'il s'agit d'un externat.

Située sur la hauteur de Sèvres, à vingt minutes de Paris, en plein midi, elle offre aux enfants des pièces claires, s'ouvrant sur des balcons-terrasses couverts, permettant le travail en plein air, en maillole de bain et pieds nus lorsque viennent les beaux jours. Un jardin de 6.000 mètres en pente douce, possédé en raccourci tout ce qui peut faire la joie des enfants.

Nous nous appuyons sur les principes de la Dottoressa Maria Montessori et utilisons la totalité de son matériel en tâchant de respecter l'intégrité de son enseignement. Sans doute, d'autres méthodes, d'autres systèmes sont-ils bons et efficaces, mais nous préférons à glaner de ci, de là, pour tenter ensuite de coordonner des éléments parfois contradictoires. La répartition des enfants, une trentaine échelonnés de 9 à 12 ans, se fait en quatre groupes qui a chacun sa salle et son matériel : les connaissances, la maturité, les besoins intellectuels ou affectifs déterminent le choix du groupe plus que l'âge ou les antécédents scolaires.

Amenés de Paris en auto-car, les enfants sont à Sèvres vers 9 heures. La journée commence par des chants en commun et le travail scolaire Montessori se poursuit alors jusqu'à midi. De midi à midi et

demi, jeux libres au jardin, sauf pour les enfants qui ont choisi les fonctions de serveurs et qui doivent assurer la mise du couvert et le service de table. Le déjeuner, végétarien ou non, servi par petites tables, réunit maîtres et élèves dans une intimité confiante et joyeuse, sans aucun élément domestique. Après les soins de propreté qui suivent les repas, les enfants ont une heure de repos : allongés sur des lits de camp, bien couverts, en plein air chaque fois que le temps le permet, les uns dorment — le sommeil est respecté dans toute sa durée, — les autres écoutent l'histoire que leur lit une grande personne. De deux heures trente à quatre heures quinze, vie active. C'est dans l'après-midi que se font, selon le choix et l'âge, les expériences de laboratoire, l'anglais, les travaux manuels, la gymnastique, le piano, les achats à la boutique, les jeux libres, etc... Un après-midi est consacré à la promenade dans les bois environnants, sans préjudice d'autres sorties ayant pour buts la visite des musées, usines, etc...

Les préparatifs du goûter sont assurés par les petits du jardin d'enfants qui ont grande joie, ensuite, à laver la vaisselle.

Après le chant, suit une causerie qui réunit tout le monde. C'est alors que se choisissent pour la semaine les différentes charges, que les enfants jugent la façon dont elles ont été remplies, qu'ils expriment leurs désirs et les revendications, que sont commentés les événements mondiaux; et la journée, commencée dans le calme, s'achève sur la leçon de silence Montessori, si impressionnante pour ceux qui y assistent pour la première fois. Jusqu'à présent, nos enfants n'ont eu ni leçons, ni devoirs imposés à la maison. Nous ne suivons pas les programmes officiels. Toutefois, nous ne voulons pas que liberté soit synonyme de désordre, de vagabondage d'esprit, de confusion des idées, de déséquilibre. Plus on veut laisser de liberté à l'enfant, plus le maître doit savoir où il va. Nous nous efforçons donc, pour les plus grands, tout en sauvegardant leur santé et leur joie de vivre, de leur faire acquérir les connaissances secondaires.

Nous avons commencé la réalisation du matériel latin, nous travaillons à celui d'histoire et de géographie, et venons récemment de créer un laboratoire d'expériences scientifiques. Nous ne pouvons encore rien apporter de très précis quant aux résultats : nous travaillons, et cherchons sans cesse, en respectant la grande loi d'ordre, d'harmonie, sur laquelle repose la philosophie de M^{me} Montessori, et nous attendons, comme elle le demande, avec patience et confiance que l'enfant se “ coordonne ”.

Malgré les obstacles communs à toutes les tentatives d'école nouvelle et la jeunesse de notre maison, nous devons à la vérité de dire que notre recrutement d'enfants est honorable, que les professeurs ont apporté tant de cœur, de dévouement, de solidarité à l'œuvre commune, que bien des difficultés ont été allègrement supportées ou vaincues, que bien des parents ont gagné la foi devant la transformation et les progrès de leurs enfants.

Certains commencent à se rendre compte que l'école nouvelle ne veut pas dire aérium ou refuge d'anormaux. Nous faisons de grands efforts pour resserrer une collaboration indispensable : nous sollicitons leurs visites, stimulons leurs confidences, invitons à tour de rôle les mamans à déjeuner. Nous avons créé un bulletin mensuel qui rend compte des pesées et consultations médicales, de la vie physique, psychique et intellectuelle de l'enfant à l'école.

A leur tour les parents doivent nous fournir sur l'enfant à la maison la même documentation. Cette confrontation est riche d'enseignements et d'efficacité.

Tout cela ne va pas sans mal, mais notre récompense est si grande lorsque le geste, le mot, le regard que l'on attendait depuis des mois explose, jaillit, rayonne, que le miracle annoncé par M^{me} Montessori se produit, que je me permets de lui dire publiquement ici, ce que depuis quatre ans, mon cœur de Mère lui dit chaque jour :

Merci pour mes enfants,

Merci bientôt pour tous!

Madeleine R. BERNHEIM.

III

“ L'Ecole nouvelle ” de Clamart

“ L'Ecole Nouvelle ” de Clamart est la première école créée, à proximité de Paris, dans le but de soustraire journalièrement l'enfant aux conditions anti-hygiéniques de la grande ville, pour le faire travailler, selon des méthodes nouvelles, basées sur son activité personnelle, au bon air, dans le milieu le plus favorable à son développement.

Fondée au printemps de 1927, l'école, à son début, ne comptait que quelques élèves — à peine une demi-douzaine! — Les premiers visiteurs furent, avant tout, séduits par le cadre nouveau dans lequel les élèves travaillaient. La plupart des parents nous confièrent leurs enfants pour qu'ils puissent jouir des conditions d'hygiène exceptionnelles qu'on leur offrait, mais sans avoir la conviction que les méthodes actives de travail étaient supérieures aux méthodes traditionnelles. Il n'y eut que de rares exceptions. En général, les parents redoutaient le travail libre et

l'emploi d'un matériel scolaire *atrayant* leur donnaient quelques craintes non pas sur la valeur de cette forme d'enseignement, mais sur ses répercussions morales possibles. Ils l'acceptaient pour des “ petits ”, pour des enfants de moins de 6 ans; encore se préoccupaient-ils du temps nécessaire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soucieux des examens futurs. On nous demandait d'accepter des enfants pendant quelques mois seulement, pour remettre en bon équilibre leur organisme affaibli, car il fallait songer à leur avenir et ne pas les laisser “ perdre du temps ”. Cependant, même ceux qui, au début, doutaient le plus des résultats de l'école active, sont devenus nos meilleurs propagandistes. L'école s'est fait connaître *uniquement* par les parents satisfaits; nous manquions d'ailleurs de capitaux pour pouvoir entreprendre une autre publicité!

En 1931, l'école était comble et des parents ont

même inscrit leurs enfants avant qu'ils aient atteint l'âge d'admission : 3 ans.

Actuellement, nous venons de louer une propriété voisine comprenant un nouveau bâtiment, et les deux jardins réunis offrent aux enfants un espace d'environ 7.000 mètres pour leurs jeux.

L'école est située sur les hauteurs de Clamart, à la lisière du bois de Meudon, loin des fumées d'usines et des poussières des routes. Elle se transforme en école de plein air aussi souvent que le temps le permet. Des autocars vont prendre, chaque matin, les enfants à domicile et les y ramènent à la fin de l'après-midi.

Les élèves arrivent à l'école à 9 heures. Avant de se mettre au travail, ils restent au jardin où, après quelques jeux libres, ils font des exercices physiques collectifs, consistant en mouvements respiratoires et en mouvements d'assouplissement, en sauts, lancements de disques, etc... (On cherche à varier ces exercices et les enfants les considèrent comme des jeux.)

Puis, tous se mettent au travail : travail libre avec l'emploi du matériel Montessori pour la grammaire et le calcul, lectures, poésies, observations, etc... La matinée passe vite. Les enfants s'intéressent à tel point à ce qu'ils font que, dans la plupart des cas, il paraît inutile de troubler leur application par quelques instants de récréation. Les plus grands continuent, en général, leurs travaux jusqu'à 11 h. 9/4. A cette heure la maison devient plus bruyante. Dehors on joue, on court; ceux qui sont de "service" mettent le couvert de leur table. A midi un quart, on déjeune, chaque groupe avec le professeur qui en a la responsabilité. A 13 h. 1/4, le silence règne. Les petits font la sieste, les plus grands vont au bois. A 14 h. 1/4, reprise du travail : travail individuel ou jeux collectifs tels que : répétitions théâtrales, chant, rythmique. Parfois, il y a une causerie ou une lecture sur un sujet d'histoire ou de géographie. C'est dans l'après-midi également qu'on étudie les langues vivantes. Généralement on termine la journée par du travail manuel. Ceci représente l'emploi du temps d'enfants de 7 à 9 ans. Les plus jeunes sortent plus tôt; le travail manuel, le dessin, les constructions tiennent une plus grande place dans leurs occupations.

Pour les enfants plus âgés, l'emploi du temps est un peu moins souple; les élèves ayant plusieurs professeurs, savent que tel jour on étudie les sciences et tel autre les langues, etc. Un minimum de travail leur est demandé régulièrement dans les différentes branches.

En général, l'atmosphère d'une classe est calme, les enfants sont appliqués à leur travail dans lequel leur personnalité se manifeste librement. Aimant l'activité, ils s'efforcent de faire de leur mieux et ne s'occupent de leurs voisins que pour les aider. Tous aspirent à acquérir de nouvelles connaissances.

Grâce au matériel bien gradué, les élèves peuvent se guider eux-mêmes et organiser leur travail comme ils l'entendent. Selon leurs tempéraments, ils adoptent diverses méthodes de travail. La minorité (3 sur 16 dans un groupe d'enfants de 8 à 9 ans) s'exerce, chaque matin, au calcul et à la grammaire en s'efforçant de consacrer un temps égal à chacune de ces matières. D'autres, à peine plus nombreux (4 sur 16), suivent davantage leur tendance du moment : un jour ils s'adonnent surtout au calcul, le lendemain surtout au français, mais ceci sans plan très précis. Enfin, la grande majorité préfère ne pas mener de

front deux matières, mais étudier spécialement, pendant un certain temps — parfois durant un mois — soit le calcul, soit le français. Ces enfants, lorsqu'ils ont atteint une certaine somme de connaissances dans une matière, dirigent ensuite leurs efforts sur une autre branche de travail. Si, pendant un mois, certains élèves étudient avant tout le français, on remarque qu'à la fin de la matinée, lorsqu'ils sont fatigués, ils abandonnent leur travail pour un jeu de calcul qu'ils connaissent, pour un problème, une opération qui ne leur demandent aucun effort nouveau et qui sont, en somme, des exercices d'entretien, de révision.

Les enfants savent qu'ils peuvent faire profiter leurs camarades de leur acquis. Bien souvent le professeur n'a pas besoin de donner une explication lorsqu'un élève prend une nouvelle boîte de matériel éducatif. Celui-ci a déjà observé un camarade plus avancé qui lui a fourni les explications nécessaires, même lorsqu'il s'agit de calcul ou de français.

Les enfants connaissent parfaitement les défauts et les qualités des élèves de leur groupe. Un professeur étant tombé malade, ses élèves demandèrent au professeur d'une autre classe, qui voulait s'occuper d'eux, de les laisser s'organiser. Pendant le temps où ils furent livrés à eux-mêmes, le travail continua aussi bien qu'avant et l'absence de leur professeur dura cependant trois semaines! (1). Spontanément, les enfants s'adressèrent à ceux d'entre eux qui étaient les plus avancés de la classe dans les branches qu'ils étudiaient. Ils ne se trompèrent pas. De bonne grâce et avec une grande conscience, ces jeunes éducateurs accomplirent leur tâche, faisant parfois une réprimande aux trop bruyants ou à ceux qui écrivaient mal, en complimentant d'autres et tous acceptèrent, sans réclamations, réprimandes ou compliments.

L'appréciation des professeurs sur le travail et la conduite des élèves est donnée aux parents sous forme de comptes-rendus. Une correspondance est parfois établie avec les familles. Une feuille spéciale, jointe au dossier scolaire, leur permet d'y noter les observations qu'ils ont pu faire, à la maison, sur leurs enfants. Outre les rapports des professeurs, les observations du médecin sont également communiquées aux parents (l'enfant est régulièrement pesé, mesuré, examiné).

Notre expérience, vieille de près de cinq ans, nous a démontré que le nombre de personnes s'intéressant, en France, aux nouvelles méthodes d'enseignement, est de plus en plus grand. Il est nécessaire de prouver, par des exemples, combien est fautive l'opinion que l'on a, trop souvent encore, sur les écoles nouvelles à savoir qu'on y apprend peu de choses et qu'un enfant qui en sort, ne peut, ensuite, suivre sans retard un enseignement classique. Ceux de nos élèves qui ont quitté notre école ont prouvé, au contraire, que leurs connaissances scolaires peuvent rivaliser avec celles qu'on acquiert dans les établissements traditionnels; quant à leur développement général, il est inutile de dire combien il est plus profond, plus harmonieux et plus complet.

S. ROUBAKINE,

Fondatrice de "l'École Nouvelle" de Clamart

(1) Voir communication faite par M^{lle} Hubert, professeur au Collège Sévigné, lors du Congrès de la Nouvelle Éducation, à Paris, Avril 1931.

IV

Le "Cours Moulin" à Nice

Le "Cours Moulin" est une des premières écoles qui aient assumé en France la tâche de répandre les principes de l'École Active.

Le 1^{er} octobre 1925, la Directrice ouvrait à Nice le premier Jardin d'Enfants après s'être assuré des concours d'une "Jardinière" de valeur, M^{lle} Chervet, recommandée par l'Institut J.-J.-Rousseau et par M^{lles} Audemars et Lafendel, Directrices de la Maison des Petits à Genève. Elle l'établit "contre vents et marées" car le milieu était hostile aux nouveautés et l'on prédisait l'échec certain de cette entreprise révolutionnaire...

Dès la seconde année, il fallut refuser des enfants dans cette classe qui avait débuté avec une seule fillette.

Les années suivantes virent s'ouvrir successivement trois classes élémentaires où les suggestions remarquables du D^r Decroly pénétrèrent l'enseignement.

L'opinion publique, remuée par l'intérêt grandissant qu'éprouvaient les enfants pour l'étude, par leur activité joyeuse, leur ouverture d'esprit, leur curiosité déjà scientifique, cessa de regarder comme un caprice de la Mode les transformations qu'elle voyait s'opérer sous ses yeux. Le nombre alla croissant; les nouvelles classes eurent bientôt le maximum fixé à vingt enfants.

Ce résultat rapide est dû non seulement à une Direction énérgique et persévérante dans son dessein, mais encore à la valeur des deux collaboratrices de

la première heure, et surtout à la force victorieuse de la vérité en marche.

"Le tout est d'être dans le vrai; quand on y est, on est sûr de travailler à bien, si contraires que paraissent les événements ou les hommes".

A partir de la classe de 7^e (10 ans environ), le Cours Moulin évolue vers l'École sur mesure.

Mais ce qui particularise l'École et en fera sans doute longtemps encore une École différente de toutes les autres, c'est l'enseignement méthodique qui est donné, sans vocabulaire prétentieux, des éléments d'une véritable science sociale, d'après les travaux de trois générations de savants: Le Play, H. de Tourville et Demolin, le réalisateur de l'École des Roches.

Il y a là, pour tous ceux qui voudront bien y regarder de près, un véritable trésor de connaissances à la fois théoriques et pratiques. "Le Monde craque et fait peau neuve", de quel côté orienter désormais l'éducation des jeunes? La Science sociale est là, offrant à pleines mains des réponses judicieuses à qui cherche le bienfait de sa lumière.

L'École reçoit environ deux cents élèves externes qui appartiennent aux bonnes familles du pays et à la colonie aristocratique étrangère. L'installation très confortable répond à toutes les exigences de l'hygiène moderne.

Les congressistes intéressés pourront la visiter pendant leur séjour à Nice. La Directrice et ses auxiliaires leur feront très bon accueil.

Les écoles maternelles publiques

Suivant leur définition légale, qui date de 1881, les écoles maternelles, échelon de début dans l'enseignement primaire, sont des établissements de première éducation, où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel. Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans révolus et y rester jusqu'à six ans. Il s'ensuit qu'elles ne sont pas des écoles au sens ordinaire du mot, mais que, répondant à leur dénomination de "maternelles", elles s'associent à la première éducation de l'enfant, celle de la famille ou plus exactement celle de la mère, éducation qui se transformera en un régime scolarisé dès la septième année, âge de l'instruction obligatoire.

Que l'école maternelle tente d'imiter l'éducation familiale apparaît dans le fait que garçons et filles y sont élevés ensemble comme frères et sœurs; nous le voyons surtout par l'objet qui lui a été assigné: donner à l'enfant des soins. Ce mot établit une différence capitale entre le caractère de l'école maternelle et celui de l'école élémentaire qui lui succède et qui, elle, enseigne. Quels soins reçoivent les enfants de l'école maternelle? Ceux que réclame leur développement, c'est-à-dire que l'observation de l'enfant et le respect de son épanouissement doivent dicter l'atti-

tude de ses institutrices et la conduite de son éducation. S'inspirant de la marche de la nature, le texte législatif précise ces indications en énumérant dans un ordre de priorité les besoins du petit enfant: physiques, moraux, intellectuels. Nous sommes en présence d'une définition parfaite au regard de l'éducation nouvelle.

Ces dispositions fondamentales ont été suivies d'actes officiels qui réglementent la vie de l'école dans son aspect matériel, administratif et pédagogique. La réglementation primitive fut maintes fois rappelée, commentée et même remaniée, soit que la doctrine ait fléchi dans son application ou que des idées neuves sur l'éducation aient paru plus proches de ses principes, soit encore que les réalités changeantes de la vie sociale, en fonction de laquelle sont créées les écoles maternelles, aient motivé quelques modifications de l'organisation intérieure. A travers cette documentation se fait jour l'activité de nos petites écoles.

La santé de l'enfant y bénéficie d'une vigilance qui s'exprime avec minutie en prescriptions réglant son admission à l'école, prévoyant ses indispositions fortuites, les risques de contagion qui le menacent; envisageant dans le détail son hygiène personnelle,

l'hygiène des locaux scolaires; complétant la préparation des institutrices maternelles par des études de puériculture, exigeant de leurs inspectrices des connaissances approfondies en hygiène et physiologie. La même vigilance préside aux instructions excellentes, destinées aux architectes, qui concernent la construction et l'aménagement des écoles maternelles, décrivant en particulier salles de propreté, de repos, vestiaires, mobilier... S'il nous faut subir les déficiences de trop nombreuses vieilles écoles, héritage des salles d'asile, l'espoir nous vient devant les écoles récentes, construites avec une recherche du confort qui dépasse parfois les prévisions officielles. La réglementation actuelle, qui consacra de multiples tentatives dues à la collaboration des inspectrices et institutrices, des médecins, des œuvres, se trouve maintenant sollicitée par l'utilisation encore timide des assistantes d'hygiène et par l'usage très insuffisant du carnet de santé, qui demandent une conception plus hardie de l'inspection médicale; par le fonctionnement d'écoles de plein air qui rendent évidents les bienfaits du jardin, du parc où seront édifiées les écoles maternelles de l'avenir.

C'est donc dans un milieu propre et sain que vivent nos enfants. Les habitudes matérielles qu'ils contractent dans le retour régulier des lavages, des repas, des siestes, constituent, par les besoins qu'ils éveillent, une première éducation physique que complètent les jeux, libres ébats ou exercices dirigés. Les programmes de 1918 énumèrent des jeux tranquilles et des jeux d'action, avec ou sans jouets, qui veulent pour l'enfant adresse, précision et rapidité, souplesse et vigueur. Ils font entrer dans le même cadre les rondes, chants, marches et danses, et dans un cadre voisin les travaux manuels, préparés par la manipulation des petits jouets de table.

Mais déjà le chant, la gymnastique, le travail des doigts requièrent de l'enfant un effort d'attention et de compréhension qui tend à l'éducation intellectuelle. Cette éducation est l'objet principal de "l'emploi du temps" de 1921, d'où sont bannis tous les termes, y compris celui de "programme", qui signifient un enseignement proprement dit, où l'usage exclusif et répété du mot "exercices" marque l'adaptation définitive des méthodes actives à l'école maternelle. Sur les six paragraphes qui composent la liste des exercices, quatre sont réservés au travail intellectuel, gradué suivant le développement de l'intelligence enfantine : exercices des sens, de langage, d'observation, d'initiation à la lecture. Le premier paragraphe est brièvement consacré aux exercices physiques. Un autre paragraphe prescrit la formation des bonnes habitudes par leur pratique, écartant les vains préceptes.

Le souci d'une discipline propice à l'évolution naturelle de l'intelligence domine cet emploi du temps. Des efforts antérieurs avaient cherché à situer strictement le travail mental dans l'horaire (deux séances de vingt minutes chaque matin), à limiter le maximum des acquisitions pour chaque âge, enfin à combattre l'ambition d'apprendre à lire aux enfants au-dessous de l'âge scolaire. Or, l'introduction à l'école maternelle des procédés d'analyse sensorielle aiguise la curiosité des enfants, nullement déconcertés par le matériel artificiel qui sollicite leurs yeux, leurs doigts; la liberté qu'on leur laisse de choisir leurs occupations les plonge, finalement, dans un monde préféré de graphismes, images et mots, qui parlent à leur imagination; l'ambiance même les incite à

dessiner, à écrire, à lire. L'institutrice doit avoir la sagesse de se tenir en deça du mouvement, vite exagéré. Mouvement qui semble fatal dans l'excitation cérébrale des grandes villes, où d'autre part, l'exubérance des enfants est gênée par l'étroitesse des logis, par les dangers de la rue, par l'austérité des cours de récréation : comment ne serait-elle pas détournée au profit de l'esprit, attirée et satisfaite par le livre et le crayon? A la campagne et dans les écoles de plein air, c'est la nature qui appelle l'enfant, le charme et l'instruit, le livre intervient pour faire diversion, de même que font diversion les pots de fleurs, les graines en germination dans la mousse, les poissons et les oiseaux transportés chez les petits citadins.

Quoiqu'il en soit, l'école maternelle sait "faire éprouver à l'enfant les jouissances de l'activité", selon le vœu de son programme d'éducation morale qui prescrit "une organisation générale propre à éviter le désœuvrement et l'ennui, à favoriser la belle humeur et la bonne volonté". Sont détaillés ensuite les procédés d'une première vue intuitive sur la vie morale, depuis l'acquisition des automatismes de la civilité, propreté et politesse, jusqu'au sentiment des responsabilités et à l'accomplissement du devoir social, dans les proportions de la petite société enfantine.

La tâche de l'institutrice maternelle est bien "d'une mère intelligente et dévouée" qui, tout le long du jour, supplée les mères de familles empêchées. Les enfants lui sont confiés pendant un temps variable, dans les cas extrêmes dix à douze heures; les conditions du travail ouvrier, celles des occupations domestiques influent sur la durée et le moment de cette présence. En raison de la fragilité du jeune enfant, de ses besoins toujours nouveaux, comme de la tendresse qu'il inspire, les contacts entre la famille et l'école maternelle deviennent, pour peu que les directrices s'y emploient, une collaboration véritable. Renseignements, avis et conseils particuliers, visites aux enfants malades, aux familles affligées sont d'une pratique courante. Suivant les circonstances et les ressources, l'action de l'école s'amplifie, touche la collectivité : causeries et conférences, fêtes, appels en faveur de l'enfance malheureuse, constitution d'ouvroirs de coopératives, que n'imagine pas une directrice digne de son rôle social? Il ne lui suffit pas de contrôler la marche des services et l'état de la maison, de veiller sur un nombre considérable d'enfants, de travailler avec ses institutrices, son infirmière, ses femmes de charge. Ce n'est pas seulement l'éducation des enfants qu'elle poursuit, mais celle des familles ignorantes et maladroites, c'est la confiance de la mère qu'elle veut obtenir. Une émouvante expression de cet accord est la "fête de la maman" où les petits enfants rendent hommage aux mères, ravies par leurs chants, leurs jeux, leurs travaux puérils.

Telles sont les écoles maternelles publiques, au nombre de 3.220, dans lesquelles exercent 7.800 institutrices; leur régime s'étend à 5.700 classes maternelles annexées aux écoles élémentaires. Ces écoles et classes maternelles reçoivent au total 530.000 enfants.

Le nom de "jardins d'enfants" appartient aux classes maternelles de l'enseignement secondaire, aux petites écoles nouvelles de l'enseignement privé, ainsi qu'à des garderies populaires.

BARDOT,
Inspectrice des Ecoles maternelles.

La coopération scolaire française

Dans tous les pays du monde, les éducateurs s'efforcent aujourd'hui de diriger les jeunes vers des activités collectives productrices de richesses qui, les mettant en contact direct avec la vie pratique, ne peuvent être que très favorables à leur formation; c'est, par exemple, le fait des sociétés forestières françaises comme celui des Young farmers' clubs des pays de langue anglaise. Par des exercices étrangers à toute expérience d'ordre économique, le scoutisme ne vise pas d'autre but que l'éducation elle-même. Les coopératives scolaires concilieront plutôt les deux tendances; encore faut-il distinguer parmi elles.

Dans les pays du Nord et de l'Est de l'Europe, en Amérique aussi, des associations d'élèves se sont constituées, surtout après la guerre mondiale, quelques-unes avant la guerre, dans le but de procurer à leurs adhérents, au prix le plus réduit, des fournitures scolaires ou des produits alimentaires. Par exemple, dans les coopératives de l'Argentine, 28.000 sociétaires faisaient en 1924 26.000 livres d'affaires, amenant ainsi une baisse des prix du commerce et réparant des bénéfices aux sociétaires. Le Conseil national d'Éducation de cette République compte, par cette institution, qu'il patronne officiellement, "opérer un changement fondamental dans l'organisation économique du pays et dans les habitudes des citoyens".

Lorsqu'avec une entreprise semblable, la "règle d'or" est appliquée et qu'une partie des bénéfices est employée à des fins sociales, c'est-à-dire, en l'espèce, à des améliorations du milieu scolaire, tant au point de vue éducatif qu'au point de vue matériel, des conséquences plus certaines et plus immédiates peuvent s'ensuivre. Il ne faudrait point cependant aller jusqu'à penser que la vertu propre d'une coopération purement économique puisse, avec des enfants, être plus grande que dans les sociétés d'adultes, où elle est si réduite d'ordinaire. A aucun moment de la vie, la recherche du moindre prix, le bénéfice absorbé personnellement, même s'il est produit par l'association des intéressés, ne saurait avoir une force éducative appréciable, pas plus, du reste, que le fait, pour des producteurs, de s'associer pour vendre leurs produits au plus haut prix.

Tout autre est la coopération scolaire française, puisqu'elle ne réalise aucun bénéfice à usage individuel. Sans doute, elle se livre à de petites entreprises créatrices de richesses, et par là se rattache à la coopération économique; mais il n'y a, dans ces entreprises, dans l'activité qu'elles suscitent et dans les améliorations matérielles qu'elles permettent grâce à l'emploi concerté des bénéfices à des fins utiles à tous, qu'un simple moyen d'intéresser les enfants, pour les mener, grâce à l'organisation créée, à se charger eux-mêmes de leur éducation.

Les entreprises prévues varient suivant l'âge des élèves, les localités, les circonstances diverses. Citons : la récolte des plantes médicinales, la chasse aux escargots, la culture des légumes et des arbres fruitiers, la vente de dessins et de travaux manuels, les fêtes et séances payantes, etc... L'ingéniosité des petits coopérateurs ajoute toujours à cette liste d'occupations, parmi lesquelles chaque société choisit ce qui est à sa portée. Certaines supposent une mise de

fonds initiale : il y est pourvu par les cotisations, les dons et les sacrifices volontaires des associés.

Les ressources créées par toutes ces activités ne sont jamais distribuées ou réparties; elles sont intégralement employées à des fins sociales, à des améliorations, acquisitions, installations dont tous profiteront et que, cependant, il n'eût pas fallu demander à l'impécuniosité ou à l'incompréhension de l'État ou de la commune, ou même des Amis de l'École. Et, de cette façon, ce sont tous les associés qui bénéficient, ensemble, de l'effort commun, comme en bénéficieront aussi ceux qui les remplaceront à l'École. Le poste de propreté, le musée et les collections, l'atelier scolaire, les appareils de projections, etc. tout cela et tout ce qui sera successivement ajouté, c'est la solidarité rendue visible aux yeux de tous. C'est la conscience, enfin acquise, de la puissance de l'union des efforts, et c'est l'incitation permanente à continuer une coopération aussi merveilleuse en ses résultats.

Les premiers résultats obtenus par les enfants ont d'ailleurs été connus; ils ont pu susciter des concours qui se dérobaient naguère. La municipalité a pris conscience de ses devoirs et elle fait maintenant volontiers les frais des grosses transformations qui lui sont demandées : élargissement des fenêtres, préaux couverts, remplacement des antiques mobiliers, etc... De sorte que la coopération des écoliers est devenue rapidement la coopération de la population tout entière à l'œuvre scolaire.

La coopération scolaire française n'est donc pas une tentative pour obtenir le "juste prix" dans l'achat des fournitures ou des produits alimentaires des écoliers. Elle n'est pas non plus un effort pour libérer la grande collectivité : État ou commune, des charges qui lui incombent. Son principe est ici de n'acheter que ce qui légalement ne peut être exigé, ou pratiquement obtenu de la commune ou de l'État. Et l'activité économique à laquelle elle se livre n'est qu'un moyen employé en vue de fins plus hautes.

Cette activité économique est déjà un bienfait pour l'éducation. Vendre et acheter, faire et recevoir des envois, donner une fête, etc... cela suppose des actes nombreux qu'on ne faisait pas à l'École et des vies ouvertes sur la vie qui étaient indispensables. Cette activité, ces opérations ne sont possibles qu'avec de l'attente et du dévouement. Elles créeront donc à l'école un milieu plus favorable à l'éducation et à la discipline. Et les nouvelles installations qui leur seront dues amèneront avec elles le goût de l'observation et de la recherche personnelle, la recherche de la propreté, l'amour des travaux manuels.

Et d'autant plus que chacun voudra en bénéficier, ne sont-elles pas à chacun? Plus que l'on n'aurait pu penser. Car on ne s'est pas contenté de demander aux enfants les ressources nécessaires, on leur a accordé toute confiance pour les employer : ils ont discuté, ils ont choisi eux-mêmes, les achats à faire et les modèles à adopter. Pour la première fois en France, des enfants ont été laissés libres d'agir, en un domaine restreint momentanément, mais particulièrement épineux. Ils ont fait un bon usage de cette liberté; ils ont pris conscience de leur responsabilité.

Auparavant, il est vrai, on leur avait fait comprendre la nécessité de règles établies dans toute société qui

veut durer. Ces règles, ils les avaient faites eux-mêmes et ils avaient nommé parmi eux les "dignitaires" chargés de les faire observer. La Constitution de la nouvelle république était placée sous l'autorité d'un Conseil d'administration comprenant : Président, vice-président, secrétaires, trésoriers, etc... Et les hommes libres de la coopérative ont librement obéi à ceux qu'ils avaient élus, c'est-à-dire à la loi commune que ces élus représentent.

Mais il n'y avait là, pourtant, qu'un premier stade dans la vie des coopératives; et l'on en aurait volontiers rabaisé la portée jusqu'à ne voir dans une organisation aussi féconde en possibilités qu'un simple moyen d'améliorer dans l'école le milieu matériel. Cette organisation, une fois créée, pourquoi ne s'en pas servir pour améliorer peu à peu le milieu moral et transformer entièrement l'école?

Nous avons donc été amenés à en profiter pour orienter davantage encore l'école vers l'éducation de l'enfant.

C'est ainsi qu'au point de vue intellectuel on instruit moins à présent qu'on n'élève : on peut davantage laisser les enfants s'instruire eux-mêmes. Non seulement les postes de propreté, les petits jardins individuels, les tabliers scolaires, les soins d'hygiène aux locaux et l'embellissement des classes, la constitution de dossiers et la correspondance inter-scolaire, les études et les recherches d'histoire et de géographie locales, les planches à observations et les tables d'expériences les mettent en présence des réalités concrètes, mais encore la pratique même de la coopération les initie à la vie courante et les font résoudre quotidiennement des questions nouvelles qui, sans elles, ne se seraient jamais posées. L'esprit d'initiative se développe ainsi. On apprend à observer et à réfléchir. On apporte dans les études les qualités acquises. Le matériel procuré permet des expériences en plus grand nombre; elles sont toujours préparées par les enfants qui font eux-mêmes les plus faciles. Ils apprennent ainsi à faire des recherches personnelles. Quelquefois, on travaille par équipes. Mais, dans un cas comme dans l'autre, c'est pour la classe, c'est pour le progrès de tous comme pour le sien propre qu'on travaille. L'ancienne compétition pour la première place a disparu; on sait aujourd'hui s'entraider et c'est dans ce sens que s'orientent les efforts de tous ceux qui ont une parcelle d'autorité : les membres du Bureau, conservateurs, préparateurs, officiers sanitaires, moniteurs, spécialistes, etc... Même les petits sentent cette solidarité qui ne leur permet pas de se laisser aller au désordre ou à la paresse.

Et c'est tout profit pour la formation morale que le milieu nouveau réagissant aussi sur la conduite de chacun. Même en dehors de l'école, l'enfant se sent sous le regard de ses pairs. Il pouvait critiquer la punition infligée par un maître, d'ailleurs sujet à l'erreur, sinon à l'énerverment. Il sait que, dans le groupe dont il fait partie, on a un vif sentiment de la justice, et que, d'ailleurs, le groupe ne punit pas, il retire sa confiance au "dignitaire" par exemple,

qui a compromis le bon renom de tous. Dur châtiement pour qui n'a pas encore enduré. Et c'est ainsi qu'il prendra naturellement l'habitude de conformer ses actes à ses idées, de subir les lois qu'il a consenties, d'obéir à ceux qu'il a élus, ce qui est déjà, en dehors de toute contrainte extérieure et avec la satisfaction que cela procure, obéir à sa propre conscience. Ainsi naîtra du "self government" instauré dans la classe, l'autonomie de la personne morale.

Jusqu'à présent, nos philosophes et nos hommes d'État avaient fondé sur l'École inorganisée encore, de grandes espérances pour la formation sociale des Individus. Ces espérances sont maintenant justifiées : l'école a une organisation, elle est devenue, entre la famille et la patrie, le groupe social de transition où la personnalité peut se développer dans le sens de la véritable liberté. L'École jadis monarchique devient républicaine; d'individualiste, elle devient sociale. Comme dans la ruche, chacun coopère au bien de tous. Il n'y a plus aucun plaisir maintenant à critiquer le maître, à semer le désordre, à esquiver les charges, à échapper aux sanctions. Une grande joie maintenant, c'est de coopérer avec le maître, c'est d'assurer et de faire respecter l'ordre, c'est d'accepter et de remplir loyalement les services confiés par la communauté depuis l'essayage ou le rangement des pièces du musée jusqu'au nettoyage du privé. Cette entraide, librement acceptée, se manifeste aussi par l'aide aux petits, aux débiles, aux retardés. Elle se manifeste encore par le Secours fraternel aux camarades dans le besoin. Ainsi, sur tous les points, l'égoïsme est battu et le sens social réveillé.

Dans tout cela, il n'est guère question du maître. Hier, il était bien le Maître, en effet. Il est devenu l'Ami, le conseiller; il conseille donc, il suggère, il renseigne et il surveille, de loin, laissant aller et "trotter" devant lui ses élèves. Il les laisse s'initier eux-mêmes (et c'est la bonne façon de les voir y prendre plaisir) à la vie pratique, à la recherche intelligente, au travail en commun et à la vie sociale; eux-mêmes font leurs règlements de propreté, de politesse, de travail, de discipline, etc... ils veillent à ce qu'ils ne restent point lettre morte et ils sont particulièrement exigeants pour ceux de leurs élus qui oublieraient de payer d'exemple. Nous avons relaté à ce sujet des scènes vécues dans notre nouvel ouvrage : *La Coopération scolaire française*.

Non, vraiment, malgré toute notre sympathie pour les coopératives de consommation, ce ne sont plus là des résultats d'ordre économique. Non vraiment, malgré le plaisir que nous avons goûté à voir des écoles complètement dépourvues s'installer d'une façon magnifique, il ne s'agit plus ici de progrès dans le domaine matériel. C'est dans le domaine moral, c'est pour la formation d'un esprit social nouveau que se développe surtout la coopérative scolaire française et c'est à la coopération générale des hommes que s'entraînent les petits coopérateurs de France.

PROFIT,

Inspecteur Primaire Homogène.

L'Imprimerie à l'École

Délivrer la technique scolaire, délivrer l'éducateur tout autant que les élèves de la tyrannie des manuels monotones et morts qui imposent à l'école leurs centres d'intérêts rarement adaptés ; à l'extrême diversité de la vie provinciale française ; suivre pas à pas les enfants dans leurs activités naturelles et leur vie, telles furent les raisons qui nous poussèrent à expérimenter, dès 1923, l'introduction de l'imprimerie dans notre classe.

L'expérience jour par jour approfondie, développée, étendue ensuite à plusieurs écoles, nous révéla aussitôt des possibilités éducatives nouvelles d'une ampleur étonnante. Non seulement l'enfant affectionne à l'égal d'un jeu le classement et le reclassement des caractères d'imprimerie, mais il reste éternellement ému devant ce miracle — qui est aujourd'hui son œuvre — qui transforme sa propre pensée, sa rédaction spontanée en bloc de métal d'où sortira ensuite, noir sur blanc, la majestueuse et impérissable "page de vie".

Et c'est essentiellement parce que nous avons ainsi, matériellement, rétabli un processus de la pensée et de la vie, que nous avons rendu nos élèves maîtres de cette évolution magique du langage en écriture et lecture ; parce que nous avons ainsi ouvert, devant les éducateurs, un horizon nouveau sur la vie scolaire et sociale, que notre technique rencontre partout un si complet et si intense succès.

La place nous manque pour traiter ici des fondements psychologiques et pédagogiques de l'imprimerie à l'École. Nous nous contenterons de signaler rapidement les avantages qui lui ont valu l'enthousiaste adhésion de plusieurs centaines d'éducateurs.

.

Le livre nous imposait une technique scolaire. L'imprimerie à l'École nous apporte la possibilité pédagogique de composer et d'imprimer, dans la classe même, le texte qui constituera le centre de l'activité de la journée : texte rédigé par les enfants eux-mêmes, individuellement ou par groupes, choisi librement par eux selon leurs réactions fonctionnelles, répondant donc parfaitement à leurs besoins ; véritable centre d'intérêt autour duquel il sera facile de susciter des activités se rapportant aux diverses disciplines, sans que soit rompue un instant la liaison magique que nous avons ainsi réalisée entre l'enfant et l'école, entre l'enfant et l'éducateur.

C'est grâce à cette expression enfantine que nous avons enfin résolu un des plus graves problèmes de l'éducation élémentaire : l'adaptation au milieu, à la vie familiale et sociale naturelle. Nous avons, par l'appel incessant que nous faisons à la pensée enfantine, trouvé une base solide, et pratique, à notre conception pédagogique.

Nous avons non seulement solidement assis l'école, mais nous lui avons donné un sens nouveau et des moyens d'action entièrement méconnus jusqu'à nous.

La parole met les enfants en communication entre eux ; l'imprimé les met en relations avec les personnes éloignées, parents et voisins, et, grâce à notre service d'échanges interscolaires, avec des centaines d'enfants de tous les coins de France, des divers pays du monde.

L'éducation a franchi ainsi les murs de la classe ; elle se mêle à la vie complexe et féconde, utilisant les moyens actuels de communication : postes, trains, photos, films, radio, disques même. L'École a désormais une autre technique à sa disposition, d'autres moyens d'action, une autre vie, puissante et précieuse ; elle n'est plus tout entière entre les bancs froids d'une classe, dans le cartable de l'écolier, dans les livres des adultes ; elle puise sa force et sa foi dans l'impétueuse vigueur des jeunes personnalités qui partent avec tant de candeur à la conquête de la vie.

Élan vital, activités fonctionnelles, joies et profit de la création ! Il nous est doux aujourd'hui, à nous praticiens, de pouvoir parler comme nos maîtres en psychologie et en pédagogie, puisque c'est à ces mêmes éléments éducatifs que nous faisons directement appel pour notre besogne constructive.

Nous avons abandonné les leviers traditionnels de l'éducation oppressive et nous pouvons affirmer que notre technique, ainsi motivée et vivifiée, montre, pour toutes les disciplines, une supériorité manifeste qui mettra définitivement d'accord psychologues, pédagogues et pédagogues, théoriciens et praticiens, pour le plus grand bien de l'École.

Lorsqu'une vie nouvelle pénètre ainsi dans la classe, lorsque l'élan fonctionnel de chaque individu est aussi puissamment stimulé, ce sont toutes les acquisitions scolaires qui en bénéficient, c'est tout le travail scolaire lui-même qui s'en trouve régénéré.

La langue — parlée ou écrite — est naturellement la plus grande bénéficiaire de notre technique d'imprimerie à l'École. C'est par l'exemple et l'exercice de la parole qu'on enseigne à l'enfant la langue correcte ; c'est par la rédaction répétée, précise et motivée que s'apprend naturellement la rédaction vivante.

Nous avons non seulement, en l'imprimerie, une technique nouvelle, simple et sûre, d'apprentissage de la langue, de l'écriture et de la lecture à l'école primaire, mais aussi un moyen pratique d'encourager les enfants à produire mieux que ces rédactions stéréotypées, riches parfois de mots ronflants et de tournures littéraires péniblement imitées de nos grands écrivains, mais auxquelles manquent l'âme, la sensibilité, la naïve vérité des chefs-d'œuvre humains. Et c'est avec une profonde satisfaction que nous pouvons considérer l'unanime louange qui est faite aujourd'hui des nombreux travaux d'enfants que nous avons publiés dans *La Gerbe* et surtout dans nos quarante-deux opuscules d'*Extraits de la Gerbe*, uniques au monde par l'originalité de leur conception et de leur réalisation.

La pratique courante de la rédaction libre motivée donne un sens et un but nouveaux à l'enseignement grammatical qui s'en trouve considérablement simplifié. Nous avons pu montrer cette année, dans un essai de *Grammaire en quatre pages par l'imprimerie à l'École*, comme notre technique de travail nous permet, pratiquement, de donner aux enfants tout à la fois le sens grammatical et les connaissances théoriques exigées par notre examen du Certificat d'Études Primaires, et cela sans leçons spéciales, sans exercices monotones, sans mémorisation, sans rabâchage, par la seule vie, génétique et complexe.

Parce qu'elle incite à l'observation, à l'expérimentation individuelle et collective, à la rédaction de compte-rendus de recherches, notre technique aide

considérablement à l'apprentissage actif et vivant des sciences naturelles, apprentissage qu'amplifie encore et que complètent les échanges interscolaires.

Calcul? Puisque nos lions, naturellement, la vie scolaire à la vie sociale, le calcul sera partie intégrante de cette vie puissamment renouvelée. Il suffira à l'instituteur de profiter des nouveaux besoins et intérêts qui se révèlent pour orienter l'étude arithmétique d'une façon logique, concrète, que nous précisons méthodologiquement, et que nous complétons par un système original de fiches auto-instructives et autocorrectives.

Nous travaillons de même à rénover l'enseignement de l'histoire, pédagogiquement si retardataire et si livrés dans nos écoles élémentaires. Notre livre de vie est déjà comme un embryon d'histoire locale vivante, qui donne à l'enfant le premier sentiment du sens historique. La lecture des journaux scolaires des autres régions de France approfondit ces notions primaires en élargissant l'horizon.

Sur ces fondations sûres, il nous est alors possible de prévoir un enseignement historique simple, précis, opposé au verbalisme de nos manuels et qui apparaîtra bientôt comme le plus sain effort qui ait été fait pour mettre cette discipline à la portée et à la mesure des enfants.

L'imprimerie à l'École, complétée par les échanges, est surtout la technique idéale pour un apprentissage rationnel et vivant de la géographie.

En compagnie de nos jeunes camarades des diverses régions de France — et du monde — nous apprenons à connaître, vues par des yeux d'enfants, les caractéristiques essentielles de chaque contrée. Climat, productions, travaux, modes de vie, mœurs, etc., ce ne sont plus là des paragraphes de manuels, vides de connaissances véritables. Chaque région de France a maintenant sa physionomie propre, que fixent encore et que complètent les nombreux documents photographiques reçus de nos correspondants et classés dans notre *Fichier scolaire coopératif*, ainsi que les films tournés par les enfants eux-mêmes.

Il nous suffit, dès lors, de partir ainsi, nouveaux compagnons, à la rencontre de nos correspondants, pour acquérir d'une façon solide ces connaissances pratiques qu'on demandait en vain aux mots, aux livres, aux leçons habilement préparées et exposées par le maître.

Nous avons supprimé de même les hypocrites leçons de morale dans nos classes. Mais notre tech-

nique de travail, le rythme nouveau qui tonifie nos classes, la coopération effectivement pratiquée dans tous les domaines, nous entraînent à vivre une vie morale qui ne peut qu'influer favorablement sur le devenir de nos enfants.

C'est à dessein que nous nous sommes étendus sur les multiples avantages scolaires, intellectuels, moraux et sociaux de la technique nouvelle que nous avons édifiée par la pratique courante de l'imprimerie à l'École et des échanges interscolaires. Car la seule nouveauté n'est pas, comme on pourrait le croire, que nous soyons parvenus à composer et à imprimer journellement, et de façon parfaite, un texte dans nos classes. Cette initiative serait restée un simple accident du progrès pédagogique si nous n'en avions fait l'instrument d'une technique nouvelle de la vie scolaire, si nous ne l'avions mise totalement au service des besoins fonctionnels des enfants pour en obtenir un renouveau d'activité qui est une des caractéristiques de la pédagogie française contemporaine.

C'est parce que nous avons su atteindre ainsi à des éléments mystérieusement génétiques, mais vierges encore de tout développement pédagogique, au cours de huit années d'expérimentation et de recherches, que nous avons vu s'accroître constamment le nombre de nos adhérents, jusqu'à devenir le groupe puissant que nous sommes aujourd'hui : trois cents adhérents effectifs, français et étrangers, publient régulièrement deux cent cinquante journaux scolaires; possèdent sa revue mensuelle *L'imprimerie à l'École*, son service d'échanges interscolaires français, son service d'échanges internationaux, sa cinémathèque, sa discothèque, sa coopérative de matériel et d'éditions; intéressant à son activité pédagogique plus d'un millier d'éducateurs jeunes et enthousiastes; publiant une revue mensuelle d'enfants, entièrement rédigée et illustrée par les enfants : *La Gerbe*, et une collection de brochures également écrites et illustrées par les enfants : *Les Extraits de la Gerbe*.

Matériel, éditions, résultat de notre travail, seront largement exposés à Nice où nos visiteurs pourront se rendre compte du renouveau pédagogique et des immenses possibilités constructives que notre technique réserve à la psychologie et à la pédagogie au service de l'école populaire.

C. FREINET,

Saint-Paul (Alpes-Maritimes), France.

La formation sociale par l'École nouvelle

Nous n'avons pas l'intention de renouveler ici la critique si souvent faite de l'école traditionnelle. Aussi bien ceux qui voudront comprendre le rôle éminent de l'éducation nouvelle dans les progrès de la formation de l'enfant pourront-ils comparer au tableau que je vais esquisser celui de l'organisation rigide et pauvre d'une école d'ancien système : la conclusion se tirera d'elle-même et je la promets éloquent.

L'École nouvelle forme tout l'enfant pour préparer tout l'homme. Il n'y a éducation nouvelle qu'à ce prix : tant qu'elle n'est pas *intégrale*, elle n'a pas le droit de

se dire *nouvelle* et, pour ma part, je préfère d'ailleurs de beaucoup désigner l'éducation dite "nouvelle" par ce mot *intégrale* ou de *totale*, qui prouve bien qu'elle n'a rien d'une mode et qu'elle n'a pas seulement pour but le changement mais bien un idéal précis, complet, et fermement poursuivi.

Elle ne sépare pas la personne humaine, suivant la fausse distinction cartésienne, en deux parties qui s'ignorent, corps et âme. Pour elle, âme et corps s'unissent intimement en un seul tout et leur éducation est inséparable. "Qui veut faire l'ange, fait la bête", disait Pascal, qui néglige, dans la formation de l'enfant,

la partie objective et matérielle du moi, risque de perdre l'intelligence et même la moralité. Vie physique rationnelle et santé d'abord.

Et quand elle s'adresse à l'intelligence de l'enfant, l'école nouvelle ne va pas tout droit aux parties les plus abstraites et les plus hautes. Elle risquerait (d'autres aiment à courir ce risque), de le dégoûter à jamais du travail intellectuel et d'en faire un fruit sec. Elle laisse s'épanouir successivement, dans leur ordre chronologique et logique, la connaissance sensible, le raisonnement inductif, le bon sens et l'esprit de finesse pour conclure par l'idée et le raisonnement déductif. Ce n'est pas un ordre à priori qui la guide, ce n'est pas une philosophie préconçue : elle suit la nature et ses lois et c'est l'enfant lui-même qui apprend au maître attentif comment il doit être enseigné, ou plus exactement, aidé et guidé.

Elle considère les problèmes qui concernent la formation du caractère, la vie morale et sociale comme devant être placés au tout premier plan des préoccupations de l'école.

Elle n'a peur d'aucun d'entre eux : elle abordera franchement, dans une atmosphère de mutuel respect, le difficile problème de la préparation au mariage, aux devoirs des pères et des mères. Et elle s'efforcera de faire de l'amitié un sentiment à la fois très chaud, très clair, très riche et très noble. Je ne conçois pas l'éducation nouvelle sans cet appel constant au *higher self* de chacun, sans ce perpétuel ennoblissement des âmes.

Chacune de ces formes qu'elle relève : physique, intellectuelle, morale, exigerait à elle seule une étude détaillée.

Je veux, aujourd'hui, insister, à la veille du congrès de Nice, sur la *formation sociale* de l'enfant dans nos écoles.

Sociale, et, d'abord, familiale, s'il est vrai que la famille doit rester — et non l'individu — la cellule première des organismes sociaux. De là cette division de toutes les écoles nouvelles en *familles*, division qui se matérialise la plupart du temps, comme aux Roches, sous forme de maisons séparées et placées à quelque distance les unes des autres, mais qui toujours s'affirment, même si la maison reste unique et spacieuse. A la tête de chacune de ces maisons nous plaçons une famille, une vraie, qui s'efforce de donner aux enfants qui vivent en elle l'impression de douceur, de bonté, de collaboration permanente, de bonheur calme et souriant. Quand trente-trois ans se sont passés et que, dans nos dix maisons, dix familles ont vécu dans la lumière et la paix, montrant à nos garçons ce que peut et doit être une vraie vie familiale, heureuse et féconde, on a le droit de penser que cet exemple ne sera pas perdu et que ces petits hommes aimeront à fonder à leur tour des familles où les parents s'aiment et n'ont pas peur de la vie.

L'éducation nouvelle a donné un son et un sens spéciaux aux mots d'autorité et de liberté et une tonalité particulière aux rapports du maître et de l'élève. Elle a prouvé que la liberté pouvait être un amour spontané de l'ordre et qu'un enfant, d'une moralité normale et droite, va de lui-même à l'exactitude, au travail, au devoir, à la collaboration. Sur nos cinquante hectares, les enfants vont librement d'un exercice à l'autre et tout visiteur garde une impression synthétique d'une activité méthodique et ordonnée. L'autorité, qu'elle soit celle du maître ou celle — beaucoup plus constamment en action — du capitaine est comprise avant tout comme un

service : la grand est au service du petit comme dans le scoutisme, le fort protège le faible. On connaît le joli symbole scout du salut : les trois doigts du milieu levés, le pouce ouvrant le petit doigt et signifiant la protection de l'aîné au cadet, de l'adulte à l'enfant, de la force à la faiblesse. On prépare ainsi des hommes qui rechercheront, dans la société, les responsabilités non pour la joie sauvage d'asservir, mais pour le bonheur souverain d'épanouir, d'élever, d'aider à l'éclosion de personnalités fortes. L'école nouvelle ne prépare certainement pas le règne de la dictature, ni dans la famille, ni dans l'usine, ni dans la ville, ni dans l'état, mais celui de la liberté dans l'ordre. Celui qui punit, celui qui terrorise, celui qui passe sa vie à faire faire par les autres sa volonté n'est pas digne de nos écoles.

Cela ne veut pas dire — bien au contraire — que nous n'ayons pas l'intelligence et le souci du *respect*. Quand un maître est bon, juste, dévoué, qu'il se donne tout entier et paternellement à l'enfant, il reçoit, en échange, l'estime, la confiance, l'amour, l'honneur. Il n'y a pas de joie plus grande et plus forte que de vivre au milieu d'enfants qu'on aime, sûr d'être compris sans élever la voix, d'être obéi dès que l'on conseille, d'être choisi toujours comme guide parce qu'on n'a jamais été l'autoritaire et le punisseur.

L'enfant libre aime l'action et cherche inlassablement à dilater sa personnalité dans le rayonnement multiple de son moi. Mais l'école doit tendre à organiser socialement l'activité des nombreuses personnalités qui sont en elle; l'*initiative* doit devenir *action concertée*. A ce prix seulement se formera le bon citoyen de l'école, se préparera le bon ouvrier de la cité.

Aussi donnons-nous à chaque enfant, le *plus tôt possible*, une responsabilité sociale. Le tout petit lui-même aura très vite à sortir de lui pour s'occuper de son prochain : celui qui ne s'occupe que de soi n'est pas vraiment un petit homme. Être égoïste, c'est être inhumain. On a déjà souvent décrit ces responsabilités de début : je ne fais donc que les rappeler rapidement. Dans la classe, tout l'ordre sera assuré par des chefs de service, la propreté, l'hygiène de la salle, la distribution du matériel. Dans chaque maison, tous les travaux autres que cuisine et balayage seront assurés par des élèves, et j'ajoute que, dans toute maison socialement comprise, les élèves prêtent à certains jours leur concours, même au balayage et à la cuisine. A la tête de la bibliothèque, un garçon; aux bicyclettes un garçon; aux dortoirs, des capitaines qui sont les aînés des garçons; aux études, des capitaines; aux comités de maisons, des élèves; à l'élevage des animaux, des élèves; à l'allumage et à l'extinction de la lumière, un garçon; aux douches, un autre; partout et toujours, l'ordre matériel et moral est assuré par la collaboration harmonieuse de toute la famille d'enfants. Et, dans toute la mesure possible, ces chargés de service sont choisis par leurs égaux; jamais, du moins, ils ne le sont sans l'accord préalable des capitaines.

L'autorité de ceux-ci suit une progression presque toujours identique.

Un garçon est d'abord chargé d'une responsabilité partielle : il est préposé à la distribution des timbres et de l'argent de semaine ou aux réparations de menuiserie de la maison, ou à la pose des vitres, ou à l'ordre de l'étude, etc... Quand il a fait la preuve de son activité méthodique et dévouée, de son esprit de sacrifice, les capitaines l'appellent, par coopération,

à une fonction plus haute : il est chargé d'un dortoir, où il devient l'exemple vivant de la loi, le conseiller, l'animateur de la vie morale et de l'esprit d'union et de service. C'est déjà une responsabilité lourde pour une âme d'enfant que d'être *chef de dortoir* : il y faut des épaules solides et du "cran". Un bon chef de dortoir, c'est déjà un chef.

Un degré de plus dans le sens social et le don de soi et le voici chargé d'une étude, attentif à l'arrivée exacte de tous; au travail ordonné, constant et calme de chacun; à la méthode heureuse dans la poursuite d'une recherche intellectuelle. Un vrai chef d'étude sait créer l'atmosphère de silence, d'attention, d'effort viril qui marquera l'esprit d'une maison. Dès qu'il est là, sans qu'il ait un mot à dire, une observation à faire, chacun va à ses livres, à son cahier de textes soigneusement tenu, à une recherche silencieuse dans la bibliothèque, voulant énergiquement aboutir pour soi au meilleur résultat, tout en respectant fraternellement le travail des autres. Un chef d'études a plus d'autorité, de prestige, de puissance sur le travail général, que le meilleur des surveillants de l'ancienne école.

Chef de dortoir et chef d'études, voilà notre jeune chef devenu sous-capitaine.

L'échelon plus élevé, c'est la nomination de capitaine, avec autorité non plus seulement sur la maison où l'on vit, mais sur l'école entière et, comme contrepartie, un avantage personnel auquel tiennent beaucoup les Rocheux; la propriété d'un bureau de travail. Le nouveau capitaine est proposé à son chef de maison par les capitaines déjà en fonction : sa désignation définitive est faite par le conseil intérieur de l'École (1). Il reçoit ainsi la double investiture des élèves et des maîtres.

Un capitaine aux Roches, c'est quelqu'un. C'est une valeur et une puissance. Il a été désigné par ses camarades parce qu'il l'emportait sur les autres par le développement éminent d'une qualité morale, intellectuelle ou sportive et par l'heureux équilibre de ses facultés. Dans son choix, le caractère compte le plus; il est déjà une personnalité formée dont l'autorité est évidente et presque toujours indiscutée.

Il conserve la responsabilité d'un dortoir et d'une étude et y ajoute une participation effective à la direction morale d'un des pavillons. L'un d'eux, dans chaque maison, est *capitaine de conseil*, c'est-à-dire qu'il prend part aux réunions présidées soit par le directeur (tous les quinze jours), soit par le capitaine général (toutes les semaines) et où sont traitées, sur le plan des élèves, bon nombre de questions d'organisation intérieure. Les capitaines expriment au chef de l'École les désirs et les vœux des élèves; ils lui rendent compte de leur gestion; ils l'aident à se faire une opinion éclairée sur toute la vie de l'École.

Je parlais à l'instant du *capitaine général* : c'est le *headboy des Public Schools*. Il est désigné par tous les capitaines nommés et son choix est confirmé par le Conseil. En dehors des réunions auxquelles il prend part, il a un entretien au moins hebdomadaire avec le directeur. La plupart des capitaines généraux des Roches ont eu l'âme assez large pour porter en eux le souci de toutes les questions importantes de l'École et l'esprit assez juste pour seconder puis-

samment le jugement du chef. Il faut, je crois, faire une distinction nette entre le capitaine de l'École nouvelle et celui de l'ancienne Public School anglaise. Celui-ci est servi par les plus jeunes, les *fags*; il s'occupe surtout des jeux et de la discipline extérieure; il ne cherche guère à aller au fond des âmes. Le capitaine de l'École nouvelle est, au contraire, le serviteur de ses camarades, dans le plus haut sens du mot : toutes ses pensées sont dirigées vers les services qu'il peut leur rendre. Il s'occupe de toute la vie de l'École, tout spécialement de la vie morale, et il n'a de joie que quand il connaît le caractère et la manière d'agir des garçons confiés à lui et quand il peut promouvoir leur progrès vers l'idéal.

Il a encore toute une activité sociale : la direction de divers comités.

La vie morale d'une maison est confiée à son chef et à ses capitaines; son organisation matérielle et sa vie sociale sont confiées au *comité de maison*. C'est lui qui trouve les fonds nécessaires en organisant des élevages : livres, lapins... voire même porcs! C'est lui qui décide les améliorations à apporter, les livres à acheter pour la bibliothèque, les journaux et les revues, etc. Il est élu par tous les élèves de la maison et les compétitions sont parfois assez ardentes.

Les sports sont dirigés par un comité dont le président et tous les membres sont des élèves et où les professeurs de jeux et d'éducation physique n'apparaissent que comme conseillers techniques. De même les travaux manuels, les fêtes, la commission de beauté, chargée de noter et de suivre tous les progrès de l'organisation extérieure des maisons, des parcs, des bois, des champs. De même le journal des élèves *l'Écho des Roches*, qui paraît tous les mois et où le ton varie de la satire courtoise à l'éloquence du cœur, du récit d'une conférence aux notes émaillées des Anciens. La société de charité et d'action sociale est aussi l'œuvre des élèves — et elle joue un rôle important dans leur formation civique. Elle recueille des fonds d'un certain poids et initie ses membres non seulement aux injustices et aux misères de notre organisation sociale mais aux œuvres les plus modernes et les plus efficaces.

Depuis quelques années, les clubs se multiplient : la philosophie, l'histoire, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, ont leurs clubs et les résultats en sont souvent utiles à la communauté tout entière; cette année, le club d'espagnol a traduit *La force des intérêts* de Benavente et l'a jouée, en créant décors, costumes, matériel scénique, etc. Ce fut un très beau succès et la pièce vaut d'être publiée.

Un mot encore pour finir, et qui dépasse un peu mon cadre mais qui est nettement dans le sens de la formation sociale de nos élèves.

Chaque année, des anciens Rocheux viennent parler à leurs jeunes camarades des œuvres sociales dont ils s'occupent et leur en montrent la beauté, la grandeur, l'utilité. Ils emportent chaque fois l'adhésion du plus grand nombre. Ai-je besoin d'ajouter que cette parole des Rocheux d'hier est plus persuasive que le plus éloquent appel de l'un de nous? C'est la vie qui appelle la vie, l'action du dehors qui fusionne avec l'action du dedans, la tradition qui se perpétue, le dévouement naturel aux jeunes qui crée la chaîne ininterrompue, le flambeau qui se passe de main en main.

Je n'ai pas encore parlé de l'esprit de collaboration internationale qui doit animer tous les membres de

(1) Ce conseil intérieur, à qui sont confiées la plupart des questions importantes de la vie à l'École, est présidé par le directeur et comprend chefs de maison, aumôniers, délégués élus par l'assemblée des professeurs.

l'éducation nouvelle. Nous le suscitons sans cesse par nos appels quotidiens, nos lectures, les visites fréquentes d'étrangers, les stages de tous nos élèves en Angleterre (stage de deux mois et demi à un an) et de beaucoup d'entre eux en Allemagne, en Suisse allemande, en Autriche. Nous le vivons mieux encore dans le scoutisme, qui est la grande œuvre internationale de jeunesse et qui fait du chef scout, lord Baden Powell, le meilleur ouvrier de la paix, celui qui, à mon avis, est le plus digne du prix Nobel. Congrès, Jamborees internationaux, échanges fréquents, correspondances nombreuses, tout cela facilite une mutuelle compréhension des enfants, des jeunes hommes et des nations. Mais surtout la promesse formelle faite par l'Éclaireur de traiter tous les

hommes comme des amis et des frères est la plus vigoureuse impulsion donnée au rapprochement des peuples.

Avec lui se clôt notre cycle.

Notre république d'enfants fait à chacun d'eux l'honneur de le considérer comme citoyen et de lui donner une part de responsabilité dans la vie sociale : elle s'efforce de le préparer à coopérer plus tard avec tous ses concitoyens, avec bonté, dévouement, et ferme volonté de promouvoir le bien commun. Elle lui montre qu'il n'y a pas d'autre vrai bonheur que partagé avec le plus grand nombre.

Les stages à l'étranger et le scoutisme le préparent à devenir un bon citoyen du monde sans qu'il cesse, pour cela, de vivre en bon Français.

BERTIER.

La coopération des Maîtres et des Parents en France

Les relations de l'école et de la famille en France ne sont point un récent sujet de préoccupation.

Depuis Renan, Gréard, Buisson, tout semble avoir été dit sur la question.

Dans un livre publié en 1906, *Maîtres et Parents*, P. Crouzet trace un tableau général des tentatives qui ont été faites sous l'inspiration de ces théoriciens et penseurs. Dans le domaine pratique, tout aussi bien, tout semble avoir été essayé; il n'y a pour s'en convaincre qu'à passer en revue les instructions données aux divers ordres de l'enseignement.

En particulier, après la réforme de 1902, qui demandait aux enfants de choisir entre divers types de culture de bonne heure, il semble que le besoin d'établir une entente entre leurs conseillers naturels ait été vivement éprouvé. Mais l'opinion française était mal préparée à cette réforme. Elle fut bientôt abolie. La guerre survint et arrêta tout progrès social.

••

Il n'existe guère de liens officiels entre les parents et les maîtres en France. Les pères et les mères de famille n'ont, en principe, pas le droit de pénétrer dans les classes. Ils sont tenus au courant des progrès de leurs enfants par le carnet scolaire qu'ils doivent signer chaque semaine ou chaque quinzaine; la direction correspond avec eux en cas spéciaux. Mais il ne s'agit là que d'information, nullement de coopération.

On ne peut cependant passer sous silence des institutions comme la Caisse des Écoles et la Délégation Cantonale. Leur action, là où elle s'exerce, peut être très efficace, et elles ont pour mission de servir d'intermédiaires entre l'école et la famille. Les Caisses des Écoles, fondées en 1867, aident les enfants sans ressources à faire leurs études en leur procurant des vêtements, des livres, des souliers, des repas gratuits, etc. Elles sont alimentées par des souscriptions des dons et des subventions des pouvoirs locaux et de l'État. Les délégués cantonaux sont choisis parmi les notables susceptibles de s'intéresser à l'école. Leurs fonctions sont purement bénévoles. Ils ont le droit d'inspecter

les classes, de surveiller l'installation matérielle en même temps que l'hygiène des élèves et leur culture physique; ils représentent, disent les instructions officielles, les intérêts de la famille. Ils sont en France au nombre de 20.000; et ils ont récemment, sous la présidence de M. Brissot, formé une fédération nationale, qui s'efforce d'obtenir que tous remplissent leur mandat, et de donner plus de poids à leurs décisions, à leurs vœux et à leurs réclamations.

Pour assurer une collaboration plus régulière et plus active entre tous ceux de qui dépend le bon fonctionnement de l'école, on a proposé la création de "conseils d'écoles". Un plan détaillé a été rédigé à cet effet; il fait partie du programme radical, et porte le nom de plan Daladier. Il est approuvé et soutenu par le syndicat national des instituteurs. Le "Conseil d'École" serait constitué par le maire, l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'académie, le Directeur de l'école, des représentants élus par les maîtres, le Conseil municipal, les délégués cantonaux et les parents; il jouirait de l'autonomie financière et d'une autorité considérable. Sans résoudre le problème des rapports entre parents et maîtres — qui est avant tout d'ordre moral et personnel — ce projet, en se réalisant, instituerait dans toutes les communes de France un lien direct entre l'école et la famille.

••

Bien que la loi ait jusqu'ici permis à ce lien de rester des plus lâches, bien qu'on accuse souvent les pères et les mères de compter entièrement sur les maîtres, et de se montrer fort peu disposés à les aider dans leur tâche délicate — sans renoncer d'ailleurs à les critiquer ouvertement — des associations de parents ont surgi en grand nombre, et leur influence sur les pouvoirs publics n'est pas toujours négligeable.

Quoique leur but soit l'amélioration de l'école, il arrive qu'elles ne cherchent pas à l'atteindre par la collaboration avec les maîtres, ou avec l'administration. Dans les régions où il subsiste une forte opposition aux principes laïques de l'école publique, on a vu ces associations adopter une attitude d'hostilité.

Mais ce sont là des cas exceptionnels, et qui ne concernent guère que l'enseignement primaire.

Le plus souvent, le désir d'entretenir avec les autorités scolaires des relations cordiales est explicite et sincère. Il figure dans les statuts mêmes de presque toutes les Associations formées par les parents des élèves de l'enseignement secondaire.

En effet, tandis que nos écoles primaires sont en voie d'établir officiellement un rapport entre l'école et la famille, des associations de parents ont surgi autour de nos lycées, depuis une trentaine d'années, et deviennent de plus en plus actives. La première fut fondée par le D^r Gallois en 1905; on en compte aujourd'hui une centaine, qui réunissent 20.000 membres. Elles se sont fédérées en 1910, et publient une revue mensuelle : *Famille et Lycée*. Depuis 1928, elles ont un délégué dans les conseils d'administration des Lycées, et elles aspirent actuellement à être également représentées dans les Conseils de discipline, et au Conseil supérieur de l'Instruction publique. Grâce au dévouement et à l'autorité de leur président et de leur vice-présidente, M. Hunziker et M^{me} Grimbart, elles ont vu pendant ces dernières années leur avis et leur appui recherchés par un nombre croissant de corps constitués et de commissions officielles. Elles se refusent le droit de montrer aucun parti pris politique ou religieux, comme tels; et elles servent une double fin : surveiller le bien-être et la santé des enfants; et défendre les droits et les intérêts de la famille dans tout ce qui touche à leur éducation. Elles obtiennent souvent des améliorations matérielles; elles organisent des conférences, des visites de musées et d'usines, des excursions, des réunions, un service d'échange pour les livres scolaires, etc...

Elles ne s'occupent pas de méthodes d'enseignement ou de programmes, et ne sont pas supposées compétentes sur ces sujets. Mais elles discutent et émettent des vœux sur l'économie générale de l'enseignement et les réformes pédagogiques projetées, vœux qui ont quelque influence sur l'opinion publique et sont pris en considération par les autorités. Le surmenage ou le "malmenage" des enfants, la surveillance médicale et la culture physique dans les lycées, l'amalgame, l'école unique, la sélection, l'assurance contre les accidents, l'aménagement de terrains de sport, sont des questions qui ont récemment occupé leur attention. Elles sont d'ordinaire en très bons termes avec l'administration; plusieurs ont leur siège dans le lycée même dont elles dépendent; et leurs réunions sont souvent présidées par la directrice ou le proviseur. Le rôle du président ou de la présidente, il est vrai, en ce cas, reste tout platonique. C'est une question de tact pour lui ou pour elle de ne pas prendre part aux discussions, et de se retirer si l'on doit toucher à quelque point délicat.

Quant à la question des rapports entre maîtres et parents, elle reste loin d'être résolue.

En principe, personne ne conteste qu'elle soit essentielle; et théoriquement, il est toujours possible à un père ou à une mère de famille d'avoir une entrevue personnelle avec le professeur de leur enfant. Mais en fait, l'occasion n'en est pas toujours offerte, ou facile à obtenir. L'heure et le lieu ne sont pas prévus; tout est souvent à arranger à chaque fois; et quand un professeur a la charge d'une centaine

d'élèves ou davantage, il est difficile aux parents de réclamer son attention pour l'un ou l'autre d'entre eux en particulier. D'autre part, aucune réunion collective n'est d'ordinaire prévue : et l'on a vu des Associations de professeurs refuser d'avoir aucun rapport avec l'Association des parents, dans le sentiment que ceux-ci les contrecarrent dans leur tâche au point qu'aucune entente générale n'est désirable ou possible.

La coopération semble donc s'établir sur le principe d'une séparation des pouvoirs, qui ne conduirait ni à la largeur de vues, ni à l'action désintéressée, ni à la confiance mutuelle.

Toutes les parties en présence ont sans doute quelque responsabilité dans cet état de choses.

Le fait que l'administration agit comme intermédiaire (tout en étant bienfaisant et essentiel tant que des rapports directs ne se sont pas établis entre maîtres et parents) en quelque mesure et parfois nuit à l'établissement de tels rapports. Le proviseur ou la directrice sont invoqués comme un recours par les uns contre les autres.

La grande majorité des parents — tous ceux qui ne font pas partie de l'Association, et beaucoup de ceux qui en sont membres — demeurent passifs, indifférents, incompétents; ou bien ils adoptent une attitude d'hostilité qui, à elle seule, suffirait à rendre impossible toute collaboration réelle.

Les enfants eux-mêmes, qui ont pris l'habitude de vivre dans deux plans différents, à l'école et à la maison, et ont réussi à se faire une sorte d'équilibre entre les deux, sont disposés à redouter un contact entre ces deux univers, parce qu'ils envisagent ce contact comme une collision qui pourrait bien tourner à leur détriment.

Et les professeurs surchargés, harassés par des élèves trop nombreux, des horaires trop lourds, des programmes tyranniques, ne se prêteront pas volontiers à de nouveaux devoirs, probablement environnés de difficultés.

Je viens à eux en dernier lieu, parce que la solution, cependant, est dans leurs mains. Ils sont plus compétents, en matière d'éducation et d'instruction que la majorité des parents; par la force des choses dans tous les cas, c'est à eux que revient l'initiative. Il leur appartient d'informer les pères et mères de famille; de leur expliquer le but et les méthodes de l'école; de solliciter et recueillir leurs suggestions, ainsi que je l'ai vu faire à l'étranger. Les Associations de parents existantes pourraient d'ailleurs leur être extrêmement utiles, à condition qu'ils les gagnent d'abord au principe d'une collaboration directe, cordiale et confiante.

Cela implique, il est vrai, que les professeurs prennent de leur rôle une autre conception, que leur tâche soit moins spécialisée, moins technique, plus largement humaine. Cela implique qu'ils soient en quelque mesure convertis à la Nouvelle Éducation, et que notre système scolaire ait été refondu selon ses principes... Quelques-uns, cependant, déjà, s'y essayent, s'exposent à être incompris, et à essayer bien des fatigues, des ennuis, des déboires. Ce sont les martyrs de notre cause. Nous devons les honorer.

M.-L. CAZAMIAN.

(A suivre)

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 — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

COLLÈGE SÉVIGNÉ

(VAL DE GRACE)

28, RUE PIERRE-NICOLE, PARIS (V^e)

Subventionné par l'État

Jardin d'Enfants et Classes préparatoires **MÉTHODES NOUVELLES.**

Enseignement Secondaire des jeunes filles.

Préparation de JARDINIÈRES D'ENFANTS.

Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

basée sur les lois des mouvements mécaniques du corps
et l'analyse de certaines fonctions musculaires

Cours d'Enfants et d'Adultes

Leçons Particulières

Madame LUND-BERGMAN

Diplômée | de l'Institut du Docteur Mensendieck, de New-York.
de l'Institut d'Orthopédie d'Oslo (Norvège).

Stages spéciaux d'Orthopédie chez le Prof SPIETZKY - Vienne (Autriche)

Exercices correctifs
pour les cas de
Paralysies
et de
Scolioses
Rééducation de la
Respiration

18, Rue
Jean-Goujon
- PARIS-8^e -

Collection LES SCIENCES ET L'ART DE L'ÉDUCATION

3^e Volume

Vient de paraître :

LA MÉTHODE DES TESTS

POUR INITIER LES ÉDUCATEURS

par RENÉ NIHARD

chargé de cours, Université de Liège

L'essentiel de la littérature du sujet. — Examen des questions actuelles touchant les principes ou l'application de la méthode.

Un vol. in-12, 240 p. sur Featherweight : 13 fr.; franco : 14 fr. 50; étranger : 16 fr.

C. G. post. : Éditions du Cerf, Paris 1436-36



Téléphone : JUVISY 290

LES ÉDITIONS DU CERF

JUVISY (Seine-et-Oise)

“ÉDUCATION ET MOUVEMENT”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. 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.

GYMNASSES

79, rue Desferet-Rochersa (14^e)
 232, rue du Faubourg Saint-Homer (8^e).
 65, quai d'Orsay (7^e).
 58, rue de Londres (8^e).
 Collège Montcaux, 47, rue Montcaux (13^e).

RENSEIGNEMENTS :

Ecrire à M^{lle} A. M. PLEDGE

246, boulevard Raspail
 PARIS (14^e)

“ASEN”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET 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 arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (SUISSE)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France, 18 francs ; Étranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Étranger, 23 francs.

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

S'adresser : M. Weber, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

École nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)

Hesse - Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

Institut MONNIER

VERSOIX-GENÈVE

Directeur : W. GUNNING, Docteur en pédagogie

Internat et externat pour garçons et filles de 7 à 18 ans.

École primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.

Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Plans-sur-Bex, 1,150 mètres d'altitude.

“ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode JAKUES-DALCROZE

RYTHMIQUE

-- SOLFÈGE --

Cours organisés

par un groupe de professeurs

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze

IMPROVISATION

-- PLASTIQUE --

COURS DANS DIFFÉRENTS
QUARTIERS DE PARIS
6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.



Pour tous renseignements s'adresser à
M^{lle} E. TALANSIER, secrétaire
246, Boul. Raspail, PARIS (14^e)

ÉCOLE NOUVELLE

All. : 600 m. LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse) Tél. : BEX 88

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.

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

La directrice, M^{lle} Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents

Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 15 fr. ; Étranger, 20 fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS-XIV^e

Chèques postaux : Paris 1502-69

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

ÉCHANGES AVEC ÉCOLES D'AUTRES PAYS

Téléph. : Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM

LA Maison des Enfants

(Jardin de 6.000 m.)

A

SÈVRES

117, RUE DE BRANCAS, 117

Téléphone : 0.565

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

Madame Raymond BERNHEIM
donnera tous renseignements
5, avenue de Villiers, PARIS
(Téléphone : Wagram 80-25)

Ecole d'Études Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'hiver : **GENÈVE** Semestre d'été :
Octobre-Mars Avril-Juillet

Culture féminine générale : cours de sciences économiques, juridiques et sociales ;

Préparation aux carrières d'activité sociale : (protection de l'enfance, direction d'établissements hospitaliers) d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires ;

Cours pour infirmières-visiteuses ;
Ecole de "Laborantes" ;

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

Programme : 0 50 et renseignements par le Secrétariat :
6, Rue Ch. Bonnet — GENÈVE

LA PIGNADA ATLANTIS

ARÈS (Gironde)

située à proximité du BASSIN d'ARCAÇON

Reçoit des pensionnaires en Juillet, Août et Septembre

— Soit dans ses constructions, soit sous la tente —

S'adresse spécialement aux Intellectuels et aux Artistes

— PRIX de la PENSION : 25 Francs par jour —

Pour toute communication relative à la PUBLI-CITÉ 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.

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, Voigtländers, II^e éd.,
1910 (épuisé)
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1912 Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et
Sche, 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 éthiopiennes et la méthode moderniste.* Genève,
Société générale d'Impimerie, 1919 Fr. 1.—
- Transformons l'École.* Genève, B. I. E. N., 1920.
(Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.)
(épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg,
Revue d'histoire et de philosophie religieuses,
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, Éditions Forum,
III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en alle-
mand, 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'Impimerie, 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 syn-
thèse historique, 1924 (hors commerce)
- Les lois sociologiques.* Genève, Feuille centrale de
Zofingue, janvier 1926 Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles,* Lausanne, An-
nuaire 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 espa-
gnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Ge-
nève, Société générale d'Impimerie, 1926.
(Traduit en espagnol) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École servine en Italie,* monographies
d'éducation nouvelle. Paris, Editions "Pour
l'Ère Nouvelle", 1927 Fr. 2.50
- L'Éducation 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'Éducation nouvelle.* Paris, Flam-
marion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et
au cours de l'évolution.* L'Éducation en Suisse,
Genève, Société générale d'Impimerie, 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 Atar, et Paris, Groupe Français
d'Éducation Nouvelle, 1931 Fr. 4.—
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé. Fr. 4.—

Les Prix sont indiqués en Francs Suisses

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

NOUVEAUTÉS

MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie infantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. *Les objets sont lavables.* Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure. 72. »

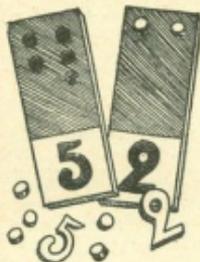
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

| | |
|---|---|
| ■ Les Socles Standard 12.50 | ■ Les Volumes décroissants 10. » |
| ■ Les Baguettes Standard 5. » | ■ Les Formes et les Couleurs 5.50 |
| ■ Les Bâtonnets Inégaux 3.50 | ■ Le Cône vert 7.50 |
| ■ Les Disques décroissants 3.50 | ■ La Pyramide rouge 7.50 |
| ■ Les Carrés décroissants 3.50 | ■ Les Perles à calcul 10. » |
| ■ Les Triangles décroissants 3.50 | ■ Agrafes pour les Perles 1.50 |
| ■ Brochure explicative 1.50 | |

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle
et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles. 50 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes. 10 »
- Bouchons aux sections colorées. les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

[Faciles à individualiser, les PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.]

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants normaux.

MÉTHODE DECROLY

Bolte n° 1. 33 50 | Bolte n° 2. 32 50

LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente exclusive 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



“L'ÉCOLE NOUVELLE”

7, Rue Taboisse prolongée

CLAMART - SEINE



"L'ÉCOLE NOUVELLE" - CLAMART



LA "MAISON DES ENFANTS"

— SÈVRES —



TRAVAIL DANS LES CLASSES

LA "MAISON DES ENFANTS" — SÈVRES



AU LABORATOIRE



JARDINAGE



CAUSERIE ET « SILENCE MONTESSORI »



LA SIESTE



TRAVAIL SUR LES TERRASSES



La Vie de
l' "Enfance heureuse"
de Vaucresson



Au
Camping d'Andernos
sur
le Bassin d'Arcachon

