

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, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle
COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Avis. — Paiement des Abonnements expirés en juin.

Réd. — Cérémonie commémorative en l'honneur de D^r O. Decroly.

A. FABRE. — Histoire Nationale et Histoire de la Civilisation.

G. LAPIERRE. — L'Enseignement international de l'Histoire.

Ad. FERRIÈRE. — L'Éducation de « Chez Nous » est-elle justifiée.

E. DELAUNAY. — Chronique française. — Réflexions à propos des incidents de St-Paul.

A travers les Revues :

E. BRUN-LALOIRE. — Revues de langue française.

M.-L. CAZAMIAN. — Revues de langue anglaise.

Communications.

Livres.

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

12^e Année.

JUIN 1933

N^o 88

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire et en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.
ANGLAIS : *THE NEW ERA*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousy.

BULGARIE : *Sveobodno Vaspitanie*, 13, rue Balchikro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenørnsgade, Copenhagen.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : *L'Education Nationale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMAIN : *Pentru Inimii Copiilor*, Strada Manu Maria, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Trojs, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Garraus 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YUGOSLAVIE : *Rodna Skola*, Slovaca, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza. Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)
Le loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Antonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. Genève. Editions Forum, n° 41, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active. Genève, Editions Forum, n° 41, 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Atelier de l'École seraine en Italie. monographie d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pastozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et en cours de l'éducation. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° 41, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérisologie psychosomique (écrit en collaboration avec M. K.E. Kraft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 25 »
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50

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.

AVIS

Païement des Abonnements

Nous prions les personnes dont l'abonnement expire avec le présent numéro (voir indication portée sur l'étiquette) de bien vouloir adresser le plus tôt possible le montant de leur réabonnement à la Trésorière, Madame J. Hauser, 18, avenue de l'Observatoire, Paris cc/ Paris, 697.92. En raison de la date toute proche des vacances, et pour éviter toute interruption de service, nous nous voyons obligés de hâter plus que nous n'aimerions le faire le recouvrement des dits abonnements. Les quittances relatives aux abonnements non payés directement, majorées des frais postaux, seront donc remises à la poste à partir du 30 juin prochain.

Avec nos remerciements et nos excuses,

L'Administration.

Cérémonie Commémorative en l'honneur du D^r Ovide Decroly

BRUXELLES, PALAIS DES ACADÉMIES, JUILLET 1933.

PROGRAMME

10 h. 1/2 Cérémonie Solennelle : Hommage au D^r Decroly

- 1^o Discours de M. le Professeur J. DEMOOR, Président de Comité exécutif ;
- 2^o Discours de M. le Professeur J.-E. VERHEYEN, vice-président du Comité exécutif ;
- 3^o Discours de M. LANGEVIN, Professeur au Collège de France, Président d'honneur du Groupe français d'Education Nouvelle.
- 4^o Discours de M. LIPPENS, Ministre de l'Instruction publique.

2 h. 1/2 Séance consacrée à la Psychologie de l'Enfant et à l'Éducation Nouvelle

Communications de :

- M. A. BALLARD, Professeur à l'Université de Londres.
- M. E. CLAPAREDE, Professeur à l'Institut J.-J. Rousseau à Genève.
- M. CRUZ FELIPE, Directeur de la Revue « A. Escola Primasia », Lisbonne.
- M. FERNAND DUBOIS, Inspecteur Primaire.
- M. ADOLPHE FERRIÈRE, Directeur Fondateur de « Pour l'Ère Nouvelle », Genève.
- M. le docteur A. LEY, Professeur à l'Université de Bruxelles.
- M. A. LLOPIS, Directeur Général de l'Enseignement à Madrid.
- M. C. PHILIPPI-VAN RECKMA, Secrétaire de l'Institut pour l'Étude de l'Enfant, La Haye, Hollande.
- M. SCHNEIDER, Professeur de pédagogie de l'Université de Cologne.
- M. WALLON, Professeur à la Sorbonne, Paris, Président.

Histoire Nationale et Histoire de la Civilisation

Extrait du rapport présenté au Congrès International de la Haye pour l'enseignement de l'Histoire

Le but de toute civilisation étant l'homme, l'étude des civilisations ne doit pas perdre de vue ce but, L'Homme !

Nous le trouvons dans la nuit des temps, nu et tremblant dans la grande forêt sauvage. Nous le voyons aujourd'hui dans les manifestations inépuisables de son activité physique, intellectuelle et sociale. Comment cela est-il devenu ceci, tel est le problème qui se pose devant l'histoire.

Vu de haut et dans la suite des âges, l'homme apparaît comme un être qui progresse, qui élargit sa puissance. Il est « celui qui se propage hors du sol... il est de la vie qui s'exalte » (Haraucourt), qui se dépasse sans cesse. Il est celui qui souffre et qui le sait et qui veut se libérer de sa souffrance en l'atteignant dans sa cause. Il devient ainsi celui qui crée, qui lance sa pensée en avant pour mettre de l'ordre dans les choses, celui qui établit sa suprématie par le travail de ses mains et par l'effort de son esprit...

Telle est la conception générale qui doit, en définitive, inspirer et diriger tout l'enseignement de l'Histoire. Mais d'autre part, l'homme ne pouvant être conçu en dehors d'une société dont il est membre, l'Histoire de la civilisation se résout dans l'Histoire des sociétés successives. Une société peut être considérée comme un milieu naturel dans lequel et par lequel l'homme peut exercer son activité et satisfaire ses besoins.

Pour une époque donnée, le nombre de ces groupements humains est considérable ; mais il est visible qu'un grand nombre ont la même structure, la même organisation. Les sociétés qui sont fondées sur des principes différents sont peu nombreuses. On ne trouve que cinq ou six de ces milieux naturels : la Horde, le Tribu, la Cité, le Fief, la Nation.

L'histoire de la civilisation peut donc être représentée par l'histoire de ces formes sociales successives.

Cette réduction de l'histoire de la Civilisation à l'histoire des formes sociales paraît simplifier et schématiser l'histoire. Il s'agit, en effet, d'une simplification, car nous délaissions les formes qui n'ont aucun rapport avec notre civilisation. Il s'agit aussi d'un schéma, car nous substituons en

quelque sorte une continuité idéale à la durée réelle qui admet une simultanéité de formes sociales différentes sur des points voisins du globe. Mais nous parlons de l'histoire à l'École primaire. Nous voulons rendre le présent compréhensible ; parmi les voies divergentes suivies par les divers groupements humains, il en est une qui, partie du plus loin, vient jusqu'à nous. Nous ne nous occupons que de celle-là ; nous trouvons sur notre chemin toutes les formes sociales que nous avons énumérées. Nous ne nous attacherons qu'à ce qui devient une force nouvelle, incorporée aux acquisitions antérieures. Cette simplification a une tout autre portée que celle qui est pratiquée actuellement ; chaque société étant un tout complet par lui-même, les faits conservent tous leurs rapports qu'ils soutiennent entre eux.

L'histoire des formes sociales est donc suffisante en droit pour expliquer l'histoire de notre civilisation.

Une conséquence découle immédiatement de cette conclusion ; nous voyons que tous les moments de cette lente montée de l'homme, de l'animalité à l'humanité, sont aussi émouvants les uns que les autres ; les premiers sont peut-être plus significatifs et plus suggestifs que les derniers, plus décisifs aussi. *L'axe de l'histoire se trouve ainsi reporté en arrière dans les temps.* Cette nouvelle conclusion doit peser fortement sur le choix de la matière d'enseignement.

L'éducateur n'est donc pas libre de décider quelle matière d'enseignement il doit choisir ; *toutes les formes sociales nécessaires doivent être retenues.*

En quoi consiste l'étude de ces formes sociales ?

Examinons l'une d'elles. Comment grouper les faits qui constituent son histoire ? Comment les classer, les ordonner ? Jusqu'ici, faute d'un critérium et aussi sous l'empire de préoccupations étrangères à l'esprit scientifique, une observation superficielle a retenu ce qu'on appelle les grands faits « qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Ces faits qui se rapportent à la vie politique des sociétés semblent dire que les institutions politiques résument l'histoire de la civilisation. Il serait plus juste de penser que les institutions politiques sont condition-

nées par toute l'activité interne des sociétés. C'est donc vers cette activité qu'il faut se tourner d'abord.

L'histoire des sociétés successives est capable de présenter une véritable histoire de la civilisation. Aujourd'hui, on plaque une prétendue histoire de la civilisation sur une histoire politique qui n'a pas changé d'orientation et qui ne veut pas abandonner les buts immédiats qu'elle veut atteindre. A côté, on veut bien admettre cependant de loin en loin, que les hommes ont vécu, ont cherché à mieux vivre, ont travaillé, ont souffert, ont créé des instruments libérateurs et des pensées apaisantes. Mais c'est l'accessoire.

On parle d'histoire de la civilisation et les conquêtes les plus formidables des longs âges de la jeune humanité sont contenues en quelques pages, simple introduction à l'histoire de la nation. Le feu, les armes, les outils, le vêtement, l'habitation, la culture, la science, l'art, la religion, le droit, la pitié... toutes ces grandes conquêtes qui s'élaborent pendant des milliers d'années sont effleurées dans un vague chapitre. Comment comprendre leur portée ?

L'histoire de la civilisation doit être abordée de face dès la première société humaine et dans toutes les sociétés qui suivent. L'histoire de la nation n'est qu'une étape comme les autres. Lutte de l'homme contre le milieu physique, conquête des forces naturelles, instruments de travail, organisation du travail social, créations intellectuelles et valeurs morales, organisation administrative, vie politique, rapports des sociétés entre elles, tel est, pour chaque société, le cadre qui peut recevoir toute la matière historique. *C'est donc un renversement de l'ordre des faits qui s'impose.*

Ces divers chapitres sont étroitement liés : l'ordre des faits est une donnée.

L'homme, par le fait même qu'il fait partie d'une société est un travailleur. Soumis à la loi du travail, il se libère par le travail : son action est liée à sa sensibilité et à ses besoins ; elle s'exerce dans un milieu géographique donné. Il ne cherche seulement pas à être ; il veut mieux être. Il poursuit d'une manière plus ou moins consciente l'amélioration de son sort. C'est parce qu'il croit à cette amélioration qu'il persévère, a son rang, coudé à coudé avec ses semblables. *Une société est donc avant tout une association d'hommes destinée à étendre la conquête de la nature et à augmenter la puissance, la sécurité et le bien-être de chaque membre. L'histoire doit dresser d'abord le tableau de cette collectivité au travail.*

Il y a là une matière abondante qui a le mérite d'être simple et en quelque sorte concrète. La manière dont les hommes d'une société vivent, se protègent, travaillent et peinent pour avancer, peut être facilement évoquée ou représentée par des gravures de la vie journalière.

La vie de l'esprit, productions intellectuelles et artistiques, complète le tableau. Il est juste de montrer avec sa vraie valeur le rôle de la pensée.

Sans la pensée qui apporte les solutions, les besoins seraient muets. La pensée, elle, crée du nouveau. Elle va en avant. C'est par elle que les moyens d'action se multiplient, que se perfectionne la technique du travail, que s'accroît la puissance de l'homme et qu'augmente son bien-être. Faire l'inventaire du contenu de la science d'une société, c'est dresser le bilan de la puissance de l'humanité à un moment de l'histoire. Les créateurs qui arment l'humanité pour son œuvre de conquête pacifique, qui adoucissent ses souffrances, qui lui apportent de la joie avec les rêves dont ils la consolent, sont en même temps que des bienfaiteurs, des guides véritables.

L'étude de l'organisation sociale présente également pour chaque société un grand intérêt. L'histoire actuelle, pourrait-on dire, présente une vue catastrophique du passé. Chaque siècle, chaque dynastie, chaque gouvernement, chaque fait semblent introduire un changement radical. En réalité, ce qui change est peu de chose au regard de ce qui persiste. Une société ne se construit pas de haut en bas ; elle s'organise lentement et sa loi, comme celle de tout organisme est la permanence. Notre organisation sociale nous vient de très loin, du lointain des premières sociétés. Le village gaulois, la ville gallo-romaine, la paroisse du moyen-âge et le village moderne restent enracinés au même point et forment une unité sociale qui résiste aux siècles. Dans le passé, les rois et les régimes tombèrent les uns sur les autres et la grande majorité des hommes ne releva même pas la tête. Le lendemain ressemblait à la veille. *L'histoire à l'école primaire a passé son temps à étudier ces tempêtes superficielles et l'histoire réelle de la société n'a pas été atteinte.*

L'organisation politique de la société, les rapports de droit, les lois, l'administration, le pouvoir central, constituent un nouveau groupe de faits. Il n'est pas nécessaire pour comprendre cette organisation politique de passer en revue successivement la suite des empereurs ou des rois d'une même société.

On comprend les Cités romaines qui se bornaient à chaque avènement d'empereur

à changer seulement la tête des statues impériales. Les statues demeureraient pour représenter la permanence du régime, les têtes amovibles passaient et disparaissaient ; le culte persistait avec un simple changement de nom. L'Histoire pourrait faire de même avec les rois Capétiens. Il n'y aurait même pas un grand inconvénient à laisser les bustes sans tête. Les vicissitudes des hommes qui se disputent les signes du pouvoir comptent moins que les institutions. En donnant cette signification à la vie politique d'une société on évitera l'illusion dangereuse qui veut que l'Histoire soit dirigée par l'action de quelques hommes.

Il existe enfin un dernier groupe de faits qui doit être abordé en dernier lieu. C'est celui qui traite des rapports que les sociétés soutiennent entre elles et qui constitue l'histoire générale. Ces faits nous apprennent comment les sociétés s'entreprennent par les échanges intellectuels, par l'industrie et par le commerce, et comment elles participent ainsi à une même civilisation. Nous trouvons aussi dans ce chapitre les faits qui se rapportent aux rapports violents, les guerres qui apparaissent ainsi comme des moments où les sociétés s'acharnent à détruire leurs créations laborieuses.

Tels sont les principaux groupes de faits qui, pour une société donnée, peuvent constituer la matière de l'enseignement. Il peut sembler que la progression sous entendue des théories étrangères à la science historique, et particulièrement le matérialisme historique. Cette interprétation est possible puisque notre plan met en premier lieu l'activité matérielle et l'organisation du travail. Mais le rôle que nous attribuons à la pensée n'introduit-il pas le correctif nécessaire, capable même de justifier une conclusion opposée ? On pourra aussi trouver que nous accordons trop aux postulats de la sociologie en faisant dépendre, en quelque sorte l'homme du milieu social qui l'englobe. Mais nous croyons simplement constater un fait en considérant les sociétés comme des ensembles organisés, dont toutes les parties sont solidaires.

En réalité, loin de nous inféoder à l'une quelconque de ces théories, nous avons voulu nous affranchir de toutes. *L'action exercée par le milieu physique, l'activité créatrice individuelle, le pouvoir coercitif diffus exercé par le milieu social, sont des faits. Ce sont trois modes d'action en interdépendance absolue, trois aspects de l'activité humaine selon le moment considéré.* Obligé d'adopter un ordre pour le groupement et l'exposition des faits, nous avons retenu le

plus simple, l'ordre de la vie psychologique individuelle consciente.

Cet ordre a l'avantage d'exprimer clairement les divers aspects de l'activité humaine et les fins permanentes que poursuit l'humanité à travers les sociétés particulières.

Il convient de voir maintenant, quelles sont les principales conséquences de la réduction de l'enseignement de l'Histoire à l'étude des formes sociales successives.

Cette conception permet en premier de réaliser une véritable initiation historique. Au lieu de mettre l'enfant du cours élémentaire, dès le début, en face de ce complexe qu'est la civilisation gallo-romaine, il est possible de l'élever jusque là en partant de sociétés plus simples.

Dans ces sociétés, l'homme est dominé par la satisfaction des besoins essentiels et les manifestations de l'activité humaine sont facilement compréhensibles.

Les sociétés primitives montrent clairement le rôle de l'intelligence dans le progrès humain. La science apparut d'abord une longue pratique résultant de l'expérience des générations, un ensemble de moyens qui réussissaient dans la conquête des choses. Comme les aïeules de la tribu errante dont parle A. France, qui racontaient, le soir, au seuil des tentes, les contes reçus de leurs aïeules, les hommes se transmettent cette expérience et y joignent de nouvelles pratiques. La pensée mit ensuite de l'ordre dans ses conquêtes et devança l'appel des besoins pour mieux les apaiser... *La Science se montre ainsi dès l'origine comme un patrimoine commun, un capital créateur de force, de bien-être et de joie.* C'est par elle que l'homme commence à s'élever, c'est vers elle qu'il doit toujours se tourner pour avancer plus loin. Il est bon que l'enfant le comprenne.

Les armes apparaissent au début de l'histoire comme des instruments de défense, des moyens de lutte pour la vie. C'est par elles que l'homme établit sa suprématie. La hache de pierre, le javalot, l'arc, le glaive, ont une histoire dramatique et poignante. L'homme, pour la conquête ou la défense de sa proie, leva ces armes contre son semblable.

Pourquoi ne pas profiter de ce fait simple pour faire sentir à l'enfant que dans le vaste champ des conquêtes qui s'offre à l'homme, il y a une chose qui ne se conquiert pas, l'homme. A ce moment de l'histoire, le meurtre est nu.

L'art ! Qu'on évoque devant l'enfant la caverne où se terre la horde. Qu'on le fasse assister à cette heure d'oisiveté et de rêve

ou de désir où un être humain réalisa sur la muraille de pierre l'image, cerf, ou bison, qui hantait son imagination. L'enfant de huit ans est de cet âge, il fait de même et son acte possède la même technique.

La matière élémentaire de l'histoire se trouve donc dans les premières sociétés ; l'initiation historique est ainsi possible. Si on doute de l'attrait que cette histoire élémentaire peut présenter, qu'on lise à de jeunes enfants quelques pages de « La guerre du feu » ou de « Vamireh » (Rosny) ; on verra quel puissant intérêt les enchaîne. Aucune lecture ne les captive davantage, ne les émeut plus profondément.

Sans doute, l'enfant ne dégage pas nettement ces notions générales qu'un esprit adulte conçoit clairement. Il n'est pas question d'ailleurs de les exposer sous leur forme abstraite. Mais ces notions se retrouvent dans chaque société à la source de toute activité ; elles constituent le continu et le permanent de l'histoire. L'esprit refait à chaque instant le même chemin parce qu'il a à résoudre les mêmes problèmes. Ainsi l'enfant peut acquérir une conscience de plus en plus claire de la signification des diverses formes de l'activité humaine. Les faits se trouvent en quelque sorte éclairés du dedans. Enfin, résultat également important, les formes complexes de l'activité de notre société actuelle s'ordonnent selon des problèmes définis et constants.

L'étude des formes sociales successives libère l'histoire d'un finalisme latent qui déforme sa matière et fausse sa portée. On semble dire que le passé n'a d'autre raison d'être que d'avoir préparé le présent. Le présent est posé comme un but fixe et presque parfait, comme un terme.

Un tel enseignement conduit ainsi à l'admiration du présent. Il n'y a rien de plus néfaste à l'action que de croire à la perfection de ce que l'on a. La croyance à la perfection de la société actuelle n'empêche pas les imperfections d'exister ni les causes d'évolution d'agir. On se trouve alors porté à considérer comme des négateurs et des destructeurs ceux qui veulent simplement exprimer la volonté sourde d'une plus grande perfection, les véritables créateurs.

En outre ceux qui veulent philosopher sur cette histoire tronquée sont déconcertés par les conclusions qui s'imposent à leur esprit. Dans le passé Athènes et Rome vaguement entrevues sous l'aspect prestigieux de l'art ! Dans le présent, nos démocraties tourmentées ! Où est le progrès ? Recul ? Cercle ? Recommencement perpétuel qui fait que les civilisations tombent les unes sur

les autres comme des châteaux de cartes ? Que répondre à ces philosophes chagrins.

Il faut souligner cependant tout ce que cette conception pessimiste de l'histoire peut avoir de dangereux. Elle enlève la croyance à la valeur de l'effort et de l'action ; elle fait se retourner vers le passé et s'y complaire.

Un enseignement historique qui conduit tour à tour à l'admiration ou au mépris du présent est au plus haut degré antisocial. Il est décevant. Il est dangereux. Il est faux aussi, car rien ne pourra empêcher que l'homme ne soit venu de l'animalité à l'humanité, en créant toutes les valeurs qui le grandissent. La terre tourne sur elle-même et le soleil se lève tous les jours, c'est vrai, et c'est tout pour un observateur à courte vue. Mais elle va aussi dans l'espace, sans arrêt, vers un lointain infini. Ainsi l'homme dans le temps. Notre conception le montre ainsi.

L'histoire des formes sociales successives a encore d'autres avantages. Avec l'histoire actuelle, la durée historique se trouve découpée en une poussière de moments que la chronologie tente en vain d'individualiser. Pour arriver à donner l'illusion d'une continuité, l'historien se trouve conduit à établir entre les faits de cette série linéaire, des rapports de dépendance, le plus souvent artificiels. Il fait parler des sociétés entières comme des personnages : « L'Angleterre ne voulut pas... la Prusse refuse... », etc. ; la généalogie d'une famille, les volontés d'un roi ou d'un ministre, la durée d'une guerre, servent tour à tour à créer cette continuité artificielle. Mais par ce procédé, contraire à l'esprit scientifique, on ne peut pas atteindre l'unité interne, la continuité réelle de la vie d'une société. Pour employer l'expression d'un philosophe contemporain qui a fait la critique de cette fausse conception du temps, on peut dire que les faits historiques si arbitrairement reliés entre eux, surnagent à la surface de la durée historique « comme des feuilles mortes à la surface d'un étang ».

Pour retrouver la continuité réelle de l'histoire, il faut se placer d'emblée dans l'intérieur de chaque société et considérer successivement les diverses formes de l'activité sociale. On obtient ainsi des tableaux colorés dont toutes les parties sont solidaires et s'expliquent mutuellement. D'un tableau à l'autre les différences sont assez grandes pour éviter toute confusion.

S'il est important de voir une société donnée évoluer sous l'impulsion de sa propre activité, il est aussi nécessaire de montrer

le même dynamisme entre les sociétés successives. En se plaçant dans une société privilégiée, considérée comme un absolu on ressemble à quelqu'un qui aurait été conduit les yeux bandés dans une salle dont les portes d'entrée et de sortie auraient été soigneusement dissimulées. Rendu libre, le malheureux croit, si les murs viennent à s'écrouler qu'il va se trouver dehors exposé à tous les périls. Il ignore que cette chambre n'est qu'une case d'un couloir qu'il a suivi sans le remarquer. Il ne sait pas que le mur du fond s'ouvre sur une chambre plus vaste. Aussi s'obstine-t-il à réparer les murs que le temps ébranle et ronge au risque de se faire écraser sous les décombres de la maison qui fut neuve et jolie. Toutes les sociétés sont menacées de périr ainsi, si elles se considèrent comme une fin au lieu de se concevoir comme une étape. *L'histoire des formes sociales successives représente l'humanité comme soumise à un devenir véritable.*

Elle découvre en même temps la signification de ce devenir. Les formes sociales, comparées entre elles, montrent que chacune constitue par rapport à la précédente un élargissement du milieu social. Chaque société devient capable d'enserrer dans des rapports d'interdépendance un plus grand nombre d'individus. Que ce résultat soit produit par la lutte, par l'imitation ou par la division du travail social, peu importe. Le fait seul est à retenir. Cette extension du cadre de la société n'est d'ailleurs que l'expression d'un fait plus important, qui est l'élargissement de la conscience morale. Il fut un temps où la conscience humaine ne se prolongeait et ne trouvait un écho que dans un groupe restreint de membres. Elle était fermée au dehors. Ailleurs, elle ne jouait pas ; vol, crime, justice, droit n'étaient que des mots vides. Puis la conscience morale s'ouvrit à toutes les sociétés dont l'union forma la Cité. Les Cités à leur tour devinrent fraternelles dans le cadre de la nation. Aujourd'hui la conscience morale s'ouvre plus largement encore ; elle s'émeut des injustices et des souffrances lointaines. Ce progrès moral ne signifie point que chaque membre est capable de plus hautes vertus morales vis à vis d'un autre membre de la même société ; mais il veut dire que chaque homme agit d'après les lois de la conscience, envers un nombre d'hommes de plus en plus grand. Ce progrès moral, c'est l'élévation d'un plus grand nombre d'hommes au plan de la moralité, d'une même moralité. Cet élargissement de la conscience morale est un fait capital car il porte sur les sources même de l'action.

Constater le fait ne suffit pas. Il faut voir comment il a pu se produire. Les acquisitions morales successives se sont conservées à travers les sociétés. Elles furent l'armature spirituelle de chaque société ; elles ne moururent pas. Elles persistèrent en tolérant au-dessus d'elles des valeurs morales plus élevées. Il ne cessa point d'y avoir harmonie dans les consciences individuelles. Il y eut subordination et non substitution. Aujourd'hui encore ces valeurs morales, venues de très loin, gardent toute leur vigueur. Elles jouent quand elles sont seules et quand elles s'opposent, famille contre famille, cité contre cité, province contre province. Mais la hiérarchie s'établit aussitôt que l'homme est appelé à agir dans le cadre d'une société plus large, dans le plan d'une plus haute moralité.

Ainsi les valeurs morales créées par les sociétés successives restent les mobiles les plus puissants de nos actions ; elles se conservent et se subordonnent selon leur degré de généralité. En les étudiant dans le passé, dans leur genèse et leur épanouissement, on fait encore la culture des éléments constitutifs de la conscience moderne.

Cet élargissement progressif des sociétés et de la conscience morale permet de penser avec sérénité que le sentiment national n'est pas la fin dernière que doit poursuivre un enseignement. Comme les autres valeurs morales créées par les sociétés antérieures, il devra sans se détruire se subordonner, selon l'expression de Durkheim « à des fins morales plus hautes que les fins nationales ». — Un des plus grands malaises de l'âme contemporaine vient de ce qu'elle n'a pas su établir les rapports exacts que le sentiment national soutient avec les autres valeurs morales plus générales. De ce malaise viennent les incertitudes, les angoisses et le besoin d'une solution immédiate. Il serait salutaire d'examiner cette portion de l'âme contemporaine pour y établir l'ordre. Il est moins douloureux et moins périlleux de le faire dans les moments de calme par l'éducation que dans les moments de conflit, lorsque l'âme est tiraillée entre des sentiments contradictoires.

Le moment où une société voit se former une synthèse nouvelle dans la conscience de ses membres est toujours critique, surtout si elle ne comprend pas la signification du conflit qui la tourmente.

Cet élargissement du milieu social par l'élaboration d'une valeur morale supérieure a en effet pour conséquence d'enlever leur valeur absolue à certains caractères de la Société en faveur de la Société nouvelle préfigurée dans les consciences. Les formes politiques,

juridiques et économiques qui trouvaient leur justification dans la valeur absolue de ces caractères, voient leur fondement compromis. Leur défaut de plasticité, commun à toutes les choses matérielles s'oppose à leur transformation. On pourrait dire en employant le langage d'une certaine philosophie, que l'esprit social est prisonnier de la matière et qu'il ne peut retrouver sa force créatrice que par l'effort intérieur qui le libérera de ces formes en les dépassant, en vue d'une création nouvelle sur un plan supérieur.

Un enseignement de l'histoire compris comme l'étude des formes sociales successives est capable d'éclairer les esprits sur le sens de cet effort et de cette création.

On voit aussi se résoudre la prétendue opposition entre l'histoire générale et l'histoire nationale. La première, loin d'exclure la seconde, ne peut se fonder que sur elle. On peut dire avec un homme qui sut réaliser dans son esprit et dans son cœur la synthèse nécessaire, que « l'originalité et nation restent les conditions essentielles, fondamentales, de toute création ultérieure supérieure » et que « l'humanité nouvelle ne sera riche et vivante que si l'originalité de chaque peuple se prolonge dans l'harmonie totale, et si toutes les patries vibrent à la lyre humaine » (Jaurès).

Notre critique de l'idée nationale a consisté simplement à enlever à cette idée son caractère d'absolu qui est à l'origine de tous les problèmes qui agitent l'enseignement de l'histoire.

Ainsi, notre conception, après avoir montré comment l'histoire politique rentre dans l'Histoire de la civilisation dont elle est un des aspects résoud le conflit qui existe entre l'histoire nationale et l'histoire générale. Elle montre ainsi des sociétés de même nature, les nations, travaillant à la même œuvre de civilisation. Chacune avec son instinct de conservation devenu volonté de durer, puis volonté de puissance tend à se préférer et à s'opposer à ce qui n'est pas elle.

Pour une société, comme pour un individu, c'est là le mal. Toute société qui veut s'étendre hors d'elle-même par la violence doit commencer par nier ses propres principes constitutifs, les valeurs morales qu'elle honore chez elle.

Notre conception de l'histoire ne permet pas cet aveuglement, simple expression de l'égoïsme collectif. En montrant que l'histoire générale est constituée par des sociétés de même valeur ayant les mêmes aspirations et les mêmes buts, elle empêche de

voir dans les guerres la manifestation la plus élevée de l'idée nationale. Tout au contraire les guerres sont la faute, faute contre la morale et contre les droits égaux des sociétés. — C'est pourquoi les guerres doivent relever de l'histoire générale et non de l'histoire nationale.

On n'admet pas qu'un combattant fasse lui-même le récit impartial d'une bataille à laquelle il a pris part. On réclame l'opinion d'un observateur placé sur une hauteur dominant le champ de bataille. L'histoire générale demande cet observateur, la science historique l'exige.

En se fondant ainsi sur une sorte de hiérarchie des valeurs et des fins, l'histoire générale se montre capable de préparer l'avènement d'un régime de droit entre les Nations.

Il est possible maintenant de découvrir quelle est la haute portée de notre conception au point de vue social et au point de vue moral. L'histoire de la civilisation considérée comme l'histoire des sociétés successives, met en relief les facteurs essentiels et permanents du progrès humain, le travail, la science, la solidarité.

Point n'est besoin de montrer le rôle de ces facteurs dans les diverses sociétés. Mais il convient de faire ressortir que c'est une nécessité vitale pour notre société actuelle, de leur donner une signification et une importance qu'ils n'eurent jamais dans le passé. Par là apparaîtra la portée éducative de notre conception.

L'histoire de la Civilisation de chaque société est d'abord l'histoire du travail. Aussi longtemps que le travail resta appliqué aux besoins qu'il devait satisfaire, l'individu garda la conscience claire de la valeur de son effort. Aujourd'hui, les rapports entre le travail de l'individu et ses propres besoins sont masqués par l'extrême division du travail social. La valeur du travail individuel cesse d'être évidente. Les individus finissent même par voir dans leur travail l'obstacle qui s'oppose à la satisfaction de leurs besoins. Il y a sur ce point une véritable crise de la conscience moderne. En étudiant dans chaque société l'organisation du travail et en montrant le rôle capital joué par le travail dans l'histoire du progrès humain, il sera possible de renouveler dans les individus la foi dans la valeur de l'effort individuel.

Le rôle de la Science qui dans les sociétés passées, est surtout d'ordre pratique, prend aujourd'hui une signification nouvelle. La Science se montre capable d'établir l'accord entre les hommes ; « voulons-nous sur le

terrain moral unir les esprits, tournons-nous vers la science » dit M. Bayet. Cet auteur exprime ainsi l'une des dernières et des plus ehères pensées de Durkheim. Le grand sociologue était arrivé à croire que la science est seule capable de redonner une « âme au monde ». La science devient en effet le substitut des doctrines et des croyances qui se partageaient les esprits des siècles passés. Elle exprime la part de spiritualisme la plus nette de notre civilisation. Autant elle est par nature une puissance d'union, autant elle devient par destination une puissance morale. Faire aimer la science depuis son origine jusqu'à nous, c'est préparer les esprits à comprendre sa valeur et à lui accorder la place qu'elle est destinée à prendre dans l'avenir.

Enfin la Solidarité. Notre conception présente chaque société comme « une association naturelle nécessaire dont tous les membres sont solidaires dans le temps et dans l'espace et qui trouve dans cette solidarité même l'élément intérieur essentiel de sa durée et de son progrès ». (L. Bourgeois). Un enseignement qui fera ressortir la dépendance des hommes entre eux et des sociétés entre elles, sera particulièrement propre à cultiver le sentiment de la solidarité. Il devient urgent que la conscience contemporaine conçoive fortement ce lien de solidarité. La simple observation fait découvrir un véritable travail d'organisation sociale qui s'accomplit dans toutes les parties de la société depuis un demi siècle à peine. Il s'agit d'une sorte de cristallisation autour des diverses fonctions sociales. Les sociétés particulières qui se constituent, syndicats d'ouvriers, de producteurs, de fonctionnaires, œuvres d'assistance mutuelles expriment quelques aspects du nouveau statut social. Ces sociétés nouvelles sont plus restreintes que les sociétés nationales qui les renferment, mais par leur nature et leurs principes elles les dépassent et tendent vers l'universalité.

Il semble que le lien social étant devenu trop lâche, l'individu sente le besoin de créer de nouveaux liens plus immédiats et plus actifs.

Pour que l'homme devienne capable de subir ainsi librement la discipline sociale, il faut qu'il trouve dans son âme de nouvelles valeurs qui soient à la mesure des fonctions qu'il doit remplir. « Or, dit M. Bergson dans son récent ouvrage, dans ce corps démesuré grossi, l'âme reste ce qu'elle était, trop petite maintenant pour le remplir, trop faible pour le diriger. D'où le vide en-

tre lui et elle. D'où les redoutables problèmes sociaux, politiques, internationaux, qui sont autant de définitions de ce vide et qui, pour le combler, provoquent aujourd'hui tant d'efforts désordonnés et inefficaces ; il y faudrait de nouvelles réserves d'énergie potentielle, cette fois générale ».

Cette force générale capable d'agir sur l'âme contemporaine, doit être de même ordre que les éléments qui créent les conditions nouvelles. Elle doit être « le fruit du double mouvement des esprits et des consciences... la résultante de deux forces longtemps étrangères l'une à l'autre, aujourd'hui rapprochées et combinées... la méthode scientifique et l'idée morale » « c'est-à-dire la solidarité connue comme fait et la solidarité sentie comme obligation morale et sociale à la fois. Le bien moral consistera à « nous vouloir et nous concevoir comme membres de l'humanité. Le mal moral sera de nous vouloir isolément, de nous séparer du corps dont nous sommes membres » (Sevréteau).

Seul un enseignement historique qui considère les sociétés comme des réalités matérielles et spirituelles peut acheminer les esprits vers cette conception du devoir social.

Un tel enseignement libère les consciences individuelles en les empêchant de croire à la pérennité des formes sociales et en leur faisant aimer d'avance la voie nouvelle qui s'ouvre devant elles. En montrant avec quelle lenteur ces formes se modifient, il les apaise et les défend contre la tendance qui les porte à vouloir enfermer dans la génération présente la réalisation des rêves séculaires de l'humanité.

Enfin cette idée de la création lente de l'humanité, par le travail et la pensée et par l'élargissement progressif de la conscience, fonde la conception morale la plus haute et la plus saine sous laquelle puisse se ranger un enseignement laïque. « Qui ne sentirait naître en soi un enthousiasme grave et profond en se sentant devenir l'ouvrier d'un jour, d'une œuvre éternelle » (Bayet). Cet élan qui s'identifie avec la moitié de l'humanité du plus lointain passé vers un avenir meilleur est au plus haut degré vivifiant et créateur d'énergie, de cette « énergie potentielle » par laquelle les volontés se tendent vers un but commun.

A. FABRE,

*Inspecteur Primaire à Bordeaux,
Ancien professeur d'Histoire.*

L'Enseignement International de l'Histoire

d'après le Rapport présenté par M. LAPIERRE
au Congrès de l'Éducation Nouvelle à Nice

M. Lapierre expose non sa conception personnelle sur la question, mais le point de vue de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs qui en a délibéré à son Congrès tenu à Luxembourg du 27 au 29 juillet 1932.

Cette Fédération constituée en 1926, sur l'initiative des Associations d'Instituteurs d'Allemagne et de France (Deutscher Lehrerverein et Syndicat National des Instituteurs) pour associer les instituteurs de tous les pays, à la double tâche de collaboration pédagogique et de coopération à la paix des peuples, réunit en 1932 29 Associations nationales (27 Associations européennes, 1 Association asiatique, 1 Association américaine), groupant au total 675.000 membres.

Le débat qui fut institué au Congrès de Luxembourg répondait précisément aux deux préoccupations fondamentales de la Fédération : D'abord une préoccupation d'ordre pédagogique : la constatation dans tous les pays de l'insuffisance d'un enseignement historique qui ne tient pas suffisamment compte des possibilités enfantines ;

Ensuite une préoccupation d'ordre pacifiste, celle d'éliminer de l'enseignement historique toute déformation inspirée par des soucis nationalistes, et de réaliser si possible, un enseignement international de l'histoire qui soit un double service de la paix et de la vérité.

Le problème a été étudié d'année en année dans les Congrès de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs :

à Berlin, en 1928, où une campagne générale est décidée contre les ouvrages scolaires bellicistes, et pour l'impartialité internationale dans l'enseignement ;

à Bellinzona, en 1929, et à Prague, en 1930, où est débattue la question de l'« École au service de la Réconciliation des Peuples » et posée celle d'une histoire internationale.

L'effort parallèle des grandes organisations internationales : Congrès d'éducateurs, d'historiens, de moralistes, Conférences placées sous l'égide de la S. D. N., témoignent de la même pensée pacificatrice.

Un progrès important fut réalisé en 1932 par les Conférences où s'opéra la conjonction de tous ces efforts jusqu'alors isolés :

1° La 1^{re} Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, tenue à Paris (Institut International de Coopération Intellectuelle), en février 1932 ;

2° La réunion du Comité d'Experts de la S. D. N. pour la révision des manuels scolaires, réuni également à Paris, à l'Institut International de Coopération Intellectuelle en février 1932 ;

3° La réunion du Comité du Désarmement Moral à la Conférence de Genève ;

4° La 2^e Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, réunie à La Haye fin juin 1932.

Prenant acte d'un accord entre les points de vue jusqu'alors divergents, la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs a pensé pouvoir pénétrer plus avant dans le problème. Le Secrétariat a posé aux Associations adhérentes cinq questions.

Voici ces questions, et les réponses qui y ont été faites :

••

1^{re} QUESTION. — À partir de quel un enseignement historique est donné dans les écoles de votre pays ?

Aborde-t-on immédiatement l'étude des faits historiques dans l'ordre chronologique ?

Ou cette étude est-elle précédée d'une initiation : notion de temps, notion d'évolution, histoire des progrès matériels (habitation, nourriture, vêtements, transports, etc.), légendes, vie des grands hommes.

Dans la plupart des pays, c'est vers l'âge de dix ans que commence un enseignement systématique de l'histoire, adoptant l'ordre chronologique.

Dans le plus grand nombre d'entre eux, cet enseignement systématique est précédé d'une initiation qui s'adresse aux enfants de huit et neuf ans (3^e année scolaire). Tantôt cette initiation porte sur l'histoire locale, comme en Suède, tantôt, comme en Tchécoslovaquie, elle prend pour base les légendes, les mythes, les grands événements nationaux, les biographies des grands hommes, qui concrétisent l'idée de patrie (*Heimatkunde*) ; le plus souvent, elle vise à familiariser l'enfant avec la notion de temps et la notion d'évolution en s'appuyant sur les faits relatifs aux progrès matériels. Dans certaines parties des États-Unis, cette initiation commence à six ans. En France, elle commence à sept ans, c'est-à-dire dès la 2^e année scolaire, et elle suit l'ordre chronologique. Dans les Indes Néerlandaises, dans le Luxembourg, l'enseignement historique commence à dix ans, sans être précédé d'une initiation.

Si dans la plupart des pays, la notion de temps et d'évolution semble être le souci de cette première initiation, dans aucun on ne précise que l'histoire des progrès matériels qui apporte les données concrètes sera placée sur le plan universel. Au contraire, l'utilisation des biographies des grands hommes, celle des légendes nationales, marque la préoccupation de circonscrire cette initiation dans le plan national.

••

2^e QUESTION. — Des études psychologiques ont-elles été faites pour déterminer les conditions et les modalités d'un enseignement historique aux divers âges ?

Si oui, y a-t-il concordance entre les phases du développement psychologique et physiologique, et les étapes de l'enseignement ?

En Allemagne, en Autriche, en France, en Pologne, en Tchécoslovaquie, en Yougoslavie, des études ont été poursuivies sur le problème psychologique de l'enseignement de l'histoire :

Quelles données historiques sont accessibles aux enfants des divers âges ?

Quelles méthodes convient-il d'employer pour obtenir les meilleurs résultats ?

Malheureusement, comme le disait M. le Professeur PIAGET, président du Bureau International d'Éducation de Genève, dans le rapport qu'il présentait à la Conférence de La Haye, « les données psychologiques n'ont pas été systématiquement recueillies... On peut même affirmer que nous ignorons encore comment l'enfant se représente le passé non vécu. Seule l'expérience des pédagogues remédie présentement à cette carence, et chaque instituteur a pu constater à quels contre-sens systématiques donnent lieu les leçons trop précoces d'histoire ».

Dans la réalité, chaque pays en introduisant l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, lui a assigné des fins civiques. On enseignera l'histoire aux enfants parce qu'il n'est pas permis aux futurs citoyens d'ignorer l'histoire de leur pays, disent en substance les Instructions officielles. L'arrêt prématuré de la scolarité a conduit à un enseignement prématuré de l'histoire.

Nous sommes amenés à tirer de l'état de choses présent un certain nombre de conclusions provisoires :

1° Une enquête méthodiquement conduite est nécessaire pour déterminer la psychologie des représentations historiques de l'enfant ; pour cette enquête, la collaboration des psychologues et des instituteurs est souhaitable, « les premiers cherchant à dégager le mécanisme des faits dont seuls les seconds sont à même de fixer l'importance » (Piaget.) Cette collaboration souhaitée à la fois par M. Piaget, Président du Bureau International d'Éducation de Genève, et par la F.I.A.I., il est donc possible de la réaliser dans un délai prochain.

2° Mais M. Piaget précise qu'une telle enquête, pour aboutir à des résultats convergents, doit substituer à la méthode du questionnaire, celle plus laborieuse, plus lente, plus difficile, mais plus scientifique, de l'interrogatoire direct de l'enfant.

3° En attendant le résultat de l'enquête, force est donc aux instituteurs de se contenter de solutions provisoires.

En conclusion, la F.I.A.I. formule les propositions suivantes :

a) L'enseignement systématique de l'histoire sera donné le plus tard possible, et son efficacité sera conditionnée par la prolongation même de la scolarité qui ne devrait jamais être arrêtée au-dessous de 16 ans.

b) Il sera réparti en trois cycles correspondant aux trois étapes du développement physiologique et psychologique parcourus par l'enfant au cours de cette scolarité prolongée,

de 8 à 10 ans,

de 11 à 13 ans,

de 14 à 16 ans.

c) La F. I. A. I. apportera son concours au Bureau International d'Éducation pour toute enquête que ce Bureau voudra bien entreprendre en vue de déterminer les possibilités psychologiques d'un enseignement historique rationnel.

..

3° QUESTION. — Si l'on admet que la seconde enfance (8 à 10 ans) doit se borner à une initiation, comment concevez-vous cette initiation ?

Comment y concourent :

- Les règlements officiels ;
- Les livres scolaires ;
- Les faits historiques étudiés ;
- Les méthodes employées.

En l'absence des données scientifiques que peut fournir l'enquête psychologique réclamée plus haut, force nous est de prendre appui provisoirement sur la seule expérience que confèrent aux instituteurs la pratique quotidienne de leur métier et le contact permanent des enfants.

Les réponses à la 3° question sont concordantes sur les possibilités suivantes :

Il est possible d'introduire une foule d'éléments historiques dans l'esprit de l'enfant de huit et neuf ans, et cela sans faire de l'histoire un enseignement verbal. « L'histoire du passé n'est pas exclusivement une histoire de faits ; c'est aussi l'histoire de modes de vie différents du nôtre ; c'est l'histoire de choses, de monuments, de costumes, d'habitations, d'outillage, de moyens de transport que nous ne voyons plus... On peut montrer aux enfants des voitures actuelles, des chemins de fer, des bateaux, et, à propos de ces choses, leur présenter toute une histoire du passé que l'on pourrait allonger indéfiniment, histoire dans laquelle aucune idée abstraite, aucun appel à la méthode n'interviendrait. On peut faire des biographies de catégories sociales à des époques plus ou moins reculées : le paysan, l'ouvrier, etc. Il existe des liasses qui ont pour objet de faire revivre la vie matérielle du passé ; ce qu'on fait dans cet ordre d'idées pour des enfants de quatorze à quinze ans, on pourrait aussi bien le réaliser pour des enfants plus jeunes. »

Or, il est remarquable que ce programme, esquissé par M. Fauconnet, Professeur à la Sorbonne, dans une Conférence faite le 21 février 1924 aux instituteurs français, est celui même que proposent unanimement les Associations nationales dans leurs réponses : tout ce qui est concret, tout ce qui frappe l'imagination. (Deutscher Lehrerverein) : des récits dramatisés (American Federation of Teachers) ; pas de programmes officiels, la plus grande variété dans les méthodes (National Union of Teachers).

Le Syndicat National des Instituteurs de France précise davantage. Ayant à réagir contre un enseignement trop formel, des programmes trop rigides, une chronologie dynastique et militaire prématurée, il propose tout un programme qui est le développement du thème présenté plus haut : l'histoire des progrès matériels.

Une histoire propre à donner peu à peu aux enfants et sans qu'il en soit fait mention expressément, la notion de temps et celle de progrès :

Une histoire, qui, utilisant l'apport de tous les peuples au patrimoine commun de l'humanité, donne à l'enfant le sentiment de la solidarité universelle et écarte de son esprit la vision fautive et dangereuse d'une solidarité s'arrêtant aux limites de la nation ;

Donner à l'enfant le sentiment légitime de sa dignité d'homme et celui de l'immense solidarité qui l'unit à ses semblables par l'étude des progrès matériels réalisés au cours des âges, soit par le travail obscur d'innombrables artisans, soit par le labeur génial de puissantes individualités ;

Donner à cet enseignement une forme concrète telle qu'il soit vraiment à la portée des jeunes intelligences auxquelles il s'adresse comme il est déjà dans le plan de leurs préoccupations ;

Présenter l'histoire des inventions et des découvertes qui ont permis à l'humanité de vaincre, de soumettre et de domestiquer les forces naturelles qui menaçaient sa pauvre existence aux premiers âges de l'humanité, ne peut être qu'un enchantement pour nos jeunes élèves.

C'est ce qu'on s'est efforcé de réaliser dans le programme de l'École Libératrice, organe hebdomadaire du Syndicat National des Instituteurs, tirant à 80.000 exemplaires, développée à partir d'octobre 1932.

En conclusion. — La F. I. A. I. préconise pour les enfants de 9 à 10 ans une première initiation historique, destinée à les familiariser avec la notion de temps et la notion de l'évolution par des récits concrets ou images : légendes, vies des grands hommes, histoire des progrès matériels (alimentation, vêtement, habitation, chauffage, outillage, transports, voyages, etc.), histoire des grandes inventions.

..

4^e QUESTION. — Dans le cadre d'une scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans, comment concevez-vous pour les enfants de 10 à 15 ans un enseignement historique, chronologique et systématique prenant appui sur les données concrètes de l'histoire locale et conciliant l'histoire nationale et l'histoire internationale ?

Méthode employée pour réaliser cette conciliation ?

Part faite à l'histoire de la civilisation ? Limitation faite ou à faire de l'histoire dynastique, diplomatique ou militaire ?

Élimination des passages tendancieux nuisant aux bonnes relations des peuples ?

Il s'agit, en premier lieu, dans chaque pays, d'effacer des livres scolaires en usage tout ce qui, par l'effet d'un nationalisme intempérant ou tendancieux, faussant ou faisant fléchir la vérité objective, contrarie l'entente générale.

La résolution V, adoptée au 1^{er} Congrès de la F. I. A. I. à Berlin, recommandait aux associations de mener « une campagne simultanée contre les ouvrages bellicistes qui, au lieu de chercher la vérité historique, cherchent à développer une haine aveugle et une méfiance sans objet ».

Le volumineux rapport de l'Institut International de Coopération Intellectuelle montre quelle abondance de vœux, d'affirmations de

principe, d'instructions officielles, de recommandations la question a provoquée.

Il constate aussi « que, dans bien des cas, les résolutions prises sont demeurées platoniques et que les programmes d'action établis n'ont pas souvent été réalisés ».

Aussi les instituteurs souhaitent vivement dans tous les pays, et selon les modalités appropriées à leur réglementation scolaire, soient prises contre les manuels bellicistes les mesures les plus radicales et les plus efficaces.

Chacune des Associations s'étant prononcée contre toute histoire tendancieuse (*Deutscher Lehrerverein*), contre toutes préventions (*Bulgarie*), contre tout militarisme et esprit de haine (*Danemark, Pologne, Etats-Unis*), chacune, dans la plénitude de son autonomie et de sa responsabilité, recourra aux moyens qui lui paraîtront conduire le plus sûrement et le plus rapidement au but. Nos collègues de la National Union of Teachers comptent surtout sur l'initiative individuelle des maîtres. Le Manuel du Board of Education « *Suggestions for Teachers* » est un appel incessant à cette initiative individuelle.

La législation scolaire française, en matière de manuels scolaires, tient en substance dans une circulaire de Jules Ferry (7 octobre 1880) qui fait appel au contrôle collectif des maîtres. Donc, responsabilité collective. S'il reste des manuels bellicistes en usage dans les écoles françaises, les maîtres ont la possibilité et le devoir de les proscrire. Ils ont procédé à une large épuration en 1926 et 1927. Et leur attention reste en éveil.

En Allemagne, le choix des livres relève tantôt des Etats, tantôt des villes. Mais le D^r Schmidt pouvait dire à la Conférence de La Haye qu'en avril 1933 il ne subsisterait aucun mauvais livre dans les écoles de Prusse.

Si de l'un à l'autre pays, des réclamations sont formulées visant le caractère tendancieux de l'enseignement historique, il est raisonnable de n'introduire dans le différend aucune considération de prestige ou d'honneur national et d'accepter que joue l'une des formules d'arbitrage indiquées par la résolution Casares, par le Comité d'experts pour la revision des manuels scolaires ou par la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire :

a) *Démarches de caractère international* (S. D. N., Institut de Coopération Intellectuelle) en vue d'obtenir une décision gouvernementale ou un accord entre les deux Etats ;

b) *Commission internationale de techniciens* (historiens, professeurs, instituteurs) ;

c) *Commissions binationales*, telles que la *Commission franco-allemande* d'historiens constituée sur l'initiative du professeur Kern, de l'Université de Bonn, ou la *Commission franco-allemande* d'éducateurs que M. Waltz, Président du Comité d'Entente des grandes Associations Internationales, s'efforce de créer en plein accord avec les deux ministères intéressés de l'Instruction publique.

..

Il s'agit en second lieu, après avoir écarté de l'enseignement ce qu'il a de trop systématiquement national et même nationaliste, d'insister au

contraire sur l'aspect international des grands événements du passé.

C'est ici que nous entrons dans le domaine constructif. M. Piaget disait avec juste raison, dans une conférence donnée en août 1931 au Bureau International d'Éducation :

« La constitution d'un esprit international est avant tout affaire d'éducation : la difficulté paraît en effet si grande, pour les hommes habitués aux points de vue anciens, de penser et d'agir à l'échelle humaine actuelle qu'une éducation spéciale et organisée se révèle nécessaire. Mais, d'autre part, et pour les mêmes raisons, il apparaît que l'éducation internationale ne saurait se réduire à un enseignement particulier, bien défini quant à son sujet, et disposant d'un nombre donné de leçons dans les programmes scolaires, mais qu'elle implique — exactement comme l'éducation nationale d'ailleurs — un esprit général et permanent, à insuffler à l'éducation entière. »

Apprenons à penser Européen, disait Aristide Briand.

L'enseignement de l'histoire nous y conduira si, au lieu de chercher à exalter exclusivement et incessamment le sentiment national, nous nous efforçons à *montrer le développement de chaque nation comme conditionné par des échanges incessants et de plus en plus importants entre elle et les autres peuples jusqu'au moment où sa vie n'est plus même concevable en dehors d'un ordre international.*

Et parce que, sur ce point, les réponses à la question posée ont été unanimes, le Congrès a adopté des résolutions ainsi conçues :

Les associations nationales adhérentes s'emploieront à convaincre leurs adhérents de la nécessité d'écarter de leur enseignement tout ce qui serait contraire à la bonne entente et au respect mutuel des peuples.

Elles useront des moyens appropriés à la législation scolaire du pays pour obtenir l'élimination ou l'épuration des manuels tendancieux.

Elles s'efforceront de répandre l'esprit international en réalisant la conciliation entre l'histoire nationale et l'histoire internationale, en montrant le développement de chaque nation comme conditionné par des échanges incessants et de plus en plus importants entre elle et les autres peuples.

* *

5^e QUESTION. — Contenu idéal d'un livre scolaire d'histoire pour l'enseignement primaire.

Tracer le programme général des questions d'ordre international qui doivent y prendre place.

Existe-t-il déjà des ouvrages qui répondent à ce désir ?

L'idée d'un manuel international d'histoire est une de celles que la F.I.A.I. a débattues dès sa fondation et dans ses Congrès successifs.

C'était un projet séduisant que celui d'une histoire internationale qui exposerait la contribution apportée par chaque peuple à la civilisation universelle.

Il nous paraissait souhaitable de transposer sur le plan de l'enseignement primaire ce que Wells avait pu réaliser pour les adultes.

À la lumière des discussions instituées sur cette question, au cours de nos Congrès successifs, il nous est apparu qu'une histoire internationale d'un type unique n'était guère réalisable, et encore moins souhaitable.

Ni livre unique de l'Etat, ni livre unique du futur Super Etat que pourrait être une Société des Nations. Nos collègues d'Angleterre, qui n'ont pas de manuels officiels, qui bénéficient du maximum de liberté, qui ont le choix entre d'innombrables manuels, qui font de l'histoire un instrument de discipline morale, admettraient difficilement une telle contrainte.

Et leurs objections sont trop sérieuses pour qu'il n'en soit pas tenu compte.

Mais s'il ne peut s'agir d'un manuel unique, si la conciliation de l'histoire nationale et internationale ne peut se faire sur les mêmes données pour tous les pays, du moins il reste pour chaque pays à traduire dans la pratique cette conciliation.

C'est du contenu idéal d'un enseignement, plutôt que d'un manuel qu'il faudrait parler.

Ici, on ne peut procéder que par ébauches successives, et par exemples empruntés à un pays. On excusera le rapporteur d'apporter, faute d'autres informations, des programmes, des exemples puisés exclusivement à son propre pays.

Depuis plusieurs années, un professeur d'École Normale, M. Emery, s'est consacré à cette tâche, et sous forme d'études soumises à l'examen des instituteurs, donne dans *L'École Libératrice*, organe du Syndicat National des Instituteurs, les éléments d'un enseignement international de l'histoire, s'adressant tantôt à des enfants du 3^e cycle (11-13 ans), tantôt à des adolescents du 3^e cycle (14-16 ans). Et le programme qu'il se propose de remplir pour l'année scolaire 1932-33 se compose de quarante études qui répondront directement à nos préoccupations actuelles : montrer le développement de la nation française dans ses liaisons avec la vie des autres peuples.

Un programme d'enseignement international de l'histoire ne peut être élaboré sans le concours des historiens. Le Comité international des Sciences historiques accordera bien volontiers son concours à la F.I.A.I.

Mais les solutions pratiques sont, nous l'avons dit, surtout d'ordre national : c'est donc, nationalement, que doivent se constituer les Comités mixtes d'historiens et d'éducateurs.

Elles sont aussi d'ordre binational en ce sens qu'un problème comme celui des relations franco-allemandes à travers l'histoire, pris ici comme exemple, demande à être traité solidement, et que sa solution est dans la constitution d'un Comité franco-allemand d'historiens et d'éducateurs, tel que le préconisent MM. Kern et Waltz.

En conclusion. — La F. I. A. I. fait appel au Comité international des Sciences historiques pour que se constituent dans chaque pays, et de pays à pays, des comités mixtes d'historiens, de professeurs, d'instituteurs pour tracer le programme d'un enseignement de l'histoire animé d'esprit international.

Elle demande que dès maintenant des programmes soient ébauchés et expérimentés dans les divers pays.

6^e QUESTION. — Appui que peuvent apporter les gravures historiques, les films, les vues pour projections fixes.
De l'intérêt de collections internationales.

Il est superflu de rappeler que l'enseignement de l'histoire doit être, selon le mot de Michelet, une résurrection, que pour l'enfant aucun moyen ne doit être négligé qui puisse animer, évoquer, ressusciter.

Toute l'iconographie doit être mise en jeu, tous les procédés d'enseignement par l'aspect, pourvu qu'ils s'adaptent à l'âge de l'enfant et qu'ils ne soient pas fantaisistes.

Les instituteurs restent méfiants à l'égard des films de reconstitution soi-disant historique. Mais ils adoptent toute reproduction, aussi fidèle que possible, des monuments, des vieilles gravures, des documents historiques de toute nature. Et toutes les Associations, le Deutscher Lehrerverein excepté, se prononcent pour la constitution d'une collection internationale.

Si nos collègues d'Allemagne n'en ressentent pas le besoin, c'est vraisemblablement qu'ils sont abondamment pourvus. Le Deutsches Museum de Munich n'a son équivalent dans aucun autre pays. Mais chaque pays a des trésors qui méritent d'être connus, au moins par l'image, au delà de ses frontières. Et la constitution d'un corpus iconographique international pour l'enseignement de l'histoire est une tâche à laquelle pourront se consacrer la F.I.A.I. et le Comité international des Sciences historiques.

RÉSOLUTION. — La F. I. A. I. souhaite que les Comités nationaux d'historiens et d'éducateurs puissent apporter leur concours pour constituer un corpus iconographique international destiné à l'enseignement de l'histoire.

En conclusion, M. Lapière rappelle les objections de certains historiens :

L'Éducation de « Chez Nous » est-elle justifiée ?

Elles sont passionnantes les questions que pose M. A. Notz dans *L'Éducateur* du 4 février. Elles semblent ne toucher qu'un point particulier et elles sont d'un intérêt général. Elles semblent n'aborder qu'un sujet actuel et elles ouvrent des perspectives sur l'avenir.

Afin de les « situer » dans un ensemble plus vaste, celui-là même qu'elles sous-entendent, posons quelques questions encore.

Il y a des familles plus pauvres encore. — Oui, mais qu'y pouvons-nous ?

La société est mal organisée et entraîne des souffrances. — Certes, mais est-ce notre faute ?

L'État tolère des classes avec 40 enfants ou normaux et anormaux légers sont mêlés. — Est-ce un motif de perpétuer ce qui peut être amélioré ?

Chacun accomplit — ou doit accomplir — sa tâche le moins mal possible en tenant compte des circonstances qui lui sont imparties par le

Des historiens, qu'inquiète parfois notre propagande pacifiste, nous disent « Science d'abord ». Ils peuvent, à la façon d'une balance exacte, énoncer avec impassibilité ce qui est vrai et ce qui est faux, ce qui est juste et ce qui ne l'est pas.

Mais nous avons, nous, charge d'âmes.

Nous vivons dans le monde des enfants et des hommes, prompts à l'enthousiasme, et enclins à l'oubli. Leurs aînés ont vécu quatre ans d'horreurs qu'on voudrait inoubliables et qui s'estompent déjà dans les mémoires.

Nous n'avons pas la naïveté de penser que quelques leçons dispersées au cours d'une scolarité suffiront à créer la conscience d'une solidarité universelle et à dresser pour toujours les esprits et les volontés contre l'éventualité d'une nouvelle guerre.

Une telle tâche requiert toute notre vie d'hommes et d'éducateurs. Nous devons y mettre tout, la sincérité que requiert l'enseignement historique comme tout autre enseignement. Nous devons y mettre aussi toute notre foi de pacifistes. Et nous ne pouvons pas croire qu'il soit impossible de servir à la fois la vérité et la paix.

Il nous faut aussi nous pénétrer de cette idée que notre effort d'éducation internationale risquera d'être inefficace, ou tout au moins de n'apporter que des résultats précaires, s'il ne s'intègre pas dans un vaste programme d'éducation sociale. Il ne suffit pas de toucher l'enfant ; il faut toucher l'homme, l'atteindre dans sa sensibilité, dans sa faculté d'enthousiasme, dans ses aspirations altruistes, mener de front l'effort individuel de libération intellectuelle et l'effort collectif d'émancipation sociale.

G. LAPIÈRE.

Le rapport intégral de M. Lapière est publié dans le *Bulletin Trimestriel* n° 17 de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs (le N° 5 fr., à verser au C. C. Paris, 675.18, M. Georges Lapière, 2, rue de Montpensier).

sort et la société. — Certes, aussi bien « Chez Nous » ne prétend-il pas servir de modèle ne varierait à ceux qui œuvrent dans d'autres circonstances.

Ces enfants élevés dans des conditions spéciales risquent d'être déçus et malheureux plus tard dans la société telle qu'elle est. — Ne vaut-il pas mieux être bien armé pour la vie, santé du corps et santé de l'esprit, quitte à souffrir au nom d'un idéal de vie meilleur, plutôt que de souffrir obscurément, sans intelligence, sans la volonté de contribuer avec des milliers d'autres à changer ce qui va mal ?

Ces questions posées, j'ajoute qu'il y aurait bien des réponses à donner, même sans s'écarter de l'exemple de « Chez Nous ».

Ainsi question budget. Comparé aux orphelins officiels, on y dépense plus par enfant, mais les frais sont moindres si l'on tient compte, dans

les orphelinats, des capitaux engagés : terrains, bâtiments, et de l'intérêt annuel que cela représenterait si ce n'était pas un don de l'Etat fait une fois pour toutes. Et puis, même si l'alimentation naturaliste saine coûte un peu plus cher, serait-ce une raison pour écraser des natures déjà déficientes (de par le milieu d'où elles sortent) avec un régime alimentaire trop peu nutritif, trop uniforme, sous prétexte qu'il serait meilleur marché ? Santé, budget : dilemme !

Autre question : Méthodes d'enseignement. Le travail individuel intelligent permet des classes plus nombreuses que celles de « Chez Nous ». L'exemple de Mme Boschetti-Alberti le prouve surabondamment. En Amérique du Sud, j'ai vu des classes de 80 élèves et plus. Plus le nombre est grand, moins il est possible d'obtenir de travail par les méthodes collectives ; subdiviser en groupes suppose qu'on dispose de « chefs », capables d'organiser un travail collectif par groupes ; donc, il faut les former, les dresser au travail personnel ; y habituer tous les élèves (pour autant que leur tempérament et leurs capacités le permet), c'est atteindre au maximum d'efficacité. Voir les classes de France où les coopératives Profit et l'imprimerie Freinet sont en œuvre. A ce taux, le travail individuel des écoliers, bien dirigé, serait la ressource économique par excellence en temps de crise mondiale !

Mais, dira-t-on, les règlements scolaires actuels ne le permettent pas. — D'accord. Que chacun de nous fasse ce qu'il peut et doit. Mais nul n'en prendra prétexte pour se résigner à ce qui est, et pour renoncer à envisager — et à préparer — des conditions de travail plus efficaces. Quitte à faire pression sur les pouvoirs publics pour améliorer : a) les conditions de formation des maîtres futurs ; b) les lois et règlements scolaires.

Enfin, l'argument affectif : « Ces enfants seront malheureux. » — Est-ce certain ? Qu'ont répondu Pestalozzi et C.-A. Loosli à cette question qu'ils se sont aussi posée ? Car en tout temps le même problème s'est présenté. Dès Neuhof, Pestalozzi a donné sa réponse : travail, persévérance, patience, amour. Et puis, advenue que pourra. Et C.-A. Loosli ne paraît guère priser non plus les institutions où l'on se résigne et où on laisse souffrir l'enfant par un mauvais régime

alimentaire, intellectuel et affectif surtout. Il ne pense pas que le traditionalisme et le conformisme excusent ceux qui en prendraient prétexte pour ne pas chercher à faire mieux.

Je le répète, tous ces points d'interrogation ne concernent pas « Chez Nous » seulement ; ils se posent aussi à l'École et dans la Société en général. Or là s'opposent toujours présent et avenir : erreurs du passé et état meilleur de l'avenir. Même la pénurie d'argent est le fruit de l'inintelligence, non pas certes des pauvres victimes, de ceux qui en pâtissent (ou pas toujours), mais des membres de la Société, disons : de la majorité. Il y a des réformes scolaires et sociales qui pourraient être introduites avec la certitude parfaite que ce serait un mieux ; et on n'agit pas ! Voilà le mal, et non dans le fait que quelques enfants, mieux élevés, souffriront de la médiocrité à laquelle nous condamnons le passé et des traditions périmées.

Adapter l'effort des adultes aux besoins physiologiques et psychologiques profonds et essentiels de l'enfance ; — faire en sorte que l'effort des enfants s'adapte aux besoins et réalités du petit milieu social réel qu'est l'école (après et à côté du milieu familial quand il y en a un) ; — habituer les enfants à la discipline de soi, au travail opiniâtre, à la patience, à l'énergie, et cela par des activités ménagères et maraîchères, par des métiers manuels, pour s'élever jusqu'aux devoirs civiques, non en théorie, mais par la pratique quotidienne de l'entraide, par l'habitude (ici encore) du dévouement, en s'inspirant d'un idéal noble et élevé, — car s'adapter ne doit pas signifier : s'abaisser à la médiocrité morale ambiante, mais servir Dieu dans tout homme ! — Ces exigences scolaires et sociales sont, n'est-il pas vrai, valables partout et toujours.

Très modestement et selon ses moyens, « Chez Nous » tend à s'y conformer. Son effort se justifie-t-il ?

Il faut remercier bien vivement M. A. Notz d'avoir posé la question et de l'avoir portée sur le terrain universel. A chacun d'y répondre au plus près de ses lumières, de son expérience et de sa conscience.

(L'Éducateur)

Ad. FERRIÈRE.

Chronique Française

Réflexions à propos des incidents de St-Paul

Un jour, au Congrès de Nice, nous rencontrâmes notre collègue Roger tout ému. Dans un journal du Nord, un courageux anonyme le qualifiait de « maître mal embouché », « obscur instituteur », « malappris », « malencontreux hâbleur », etc., traitait ses amis de « bande d'énergumènes », « clique d'énergumènes », « épileptiques », etc.

Malgré cette attaque, Roger a sans nul doute pu continuer sans ennui son œuvre d'éducation et dans le dernier Bulletin de la Société Française de Pédagogie, nous avons eu le plaisir de lire

un résumé de sa conférence du 16 février dernier au Collège libre des Sciences Sociales.

Quelques semaines plus tard, à Saint-Paul, Freinet était l'objet d'attaques beaucoup plus graves.

Que le fondateur du « Groupe du Nord des Amis de l'Éducation Nouvelle » et l'ardent pionnier de l'Imprimerie à l'École aient été ainsi attaqués à quelques semaines de distance ne nous surprend pas, nous savons que les instituteurs publics novateurs ont contre eux toutes les forces de conservation pédagogique et sociale.

Qu'en un temps où le Ministre de l'Éducation nationale forme le projet de bouleverser profondément notre organisation scolaire nous ne trouvons pas du côté de l'administration tout le soutien que nous pouvions espérer nous étions.

Les lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* connaissent les idées pédagogiques de Freinet. Ils savent que nous les avons exposées aussi objectivement que possible en faisant une assez large place aux critiques (Chroniques d'avril 1929, d'août-septembre 1931). Ce sera avec la même impartialité que nous essaierons de tirer des conclusions des incidents de St-Paul.

« Pour l'Ère Nouvelle » est seulement un organe pédagogique, mais de l'affaire Freinet nous pouvons tirer quelques leçons : elle est pour nous l'occasion de dire ce que les instituteurs publics novateurs désirent.

.

Que nous ne soyons pas pleinement satisfaits de l'organisation pédagogique actuelle n'a rien de surprenant. M. de Monzie, Ministre de l'Éducation nationale a déposé le 24 janvier dernier un projet de loi sur l'Instruction primaire qui prouve que nous sommes en bonne compagnie.

Le projet de M. le Ministre a été accueilli plutôt fraîchement, aussi bien dans les milieux parlementaires que dans les milieux universitaires.

Cet accueil tient surtout à ce que nous n'avons pas en France d'écoles expérimentales, comme en Italie, ni rien qui puisse servir de point d'appui, fournir un exemple en petit de ce qu'on voudrait réaliser en grand.

En attendant la création de telles écoles, celles des instituteurs novateurs, de Roger, de Freinet, d'autres encore, pourraient être utilisées dans le même but. Les efforts des novateurs auraient dû être observés, surveillés, guidés, donnés en exemple.

Or, M. de Monzie a déclaré à la Chambre :

« Freinet a été l'objet d'une enquête administrative. Au cours de cette enquête il a excipé de ce fait qu'il n'avait pas été inspecté pendant trois années consécutives. La curiosité de ses chefs s'arrêta aux frontières de cette commune qui appartenait, dans la littérature pédagogique, comme une véritable capitale de la nouveauté et de l'audace. »

.

La vérité toute nue et tout entière est plus grave encore. Au début des incidents de St-Paul, Freinet s'est adressé à ses chefs et leur a dit : Venez visiter ma classe, voir ce qui s'y fait. Venez interroger les parents de mes élèves », et ses chefs sont restés sourds à cette demande. Ils sont allés à St-Paul plus tard, après l'organisation de la grève scolaire par les adversaires de Freinet, alors que l'école ne comptait plus que 13 à 15 élèves présents sur 28 inscrits.

Freinet, que l'on n'avait pas inspecté depuis trois ans, a subi une inspection de trois jours qui semble bien avoir eu surtout pour but de montrer que son travail ne méritait pas l'examen. Ce n'est pas dans de telles conditions de temps et de milieu et dans de telles intentions que les instituteurs doivent voir juger leurs initiatives.

.

Tout d'abord il conviendrait de juger les buts. Si les élèves de Freinet ignorent la date de la bataille des champs Catalauniques — qu'on leur a demandée avec beaucoup d'autres — il importe de savoir si cette ignorance résulte des buts que Freinet veut atteindre ou des moyens pédagogiques qu'il emploie.

Il est clair, pour qui a étudié la pédagogie de Freinet, que le savoir encyclopédique que l'on demandait à ses élèves est incompatible avec la culture qu'il veut leur donner et que défendent non seulement les pédagogues étrangers qu'il cite, mais aussi de bons esprits français. Citons-en deux seulement : « Ce que veut, tout au contraire, la société moderne, ce sont des hommes qui portent en eux la capacité de s'adapter aux conditions nouvelles de la vie économique ou de la vie internationale. Or, l'on ne possèdera cette capacité que si a été développée *da dedans* la faculté de comprendre, qui donne seule le moyen de se conduire par soi-même ». L. Brunschvicg (Un Ministère de l'Éducation nationale, p. 54). « A l'âge de 11 ans, la plupart des enfants sauront fort peu, mais seront en état d'apprendre bien et rapidement. » M. de Monzie (Projet de loi sur l'Instruction primaire).

D'autres critiques, faites à Freinet, sont également motivées par les buts qu'il poursuit : « ... les élèves se plaçant et se déplaçant à leur gré, les groupes sont mêlés ce qui ne facilite ni l'attention, ni la surveillance... » Il est évident que, Freinet voulant remplacer le régime de la concurrence par celui de la coopération intellectuelle, on ne peut trouver dans son école la discipline extérieure et l'ordre apparent que l'on trouvera ailleurs. Faut-il lui faire grief de poursuivre un idéal qui était aussi celui de M. Paul Lapie (Voir sa préface à l'ouvrage de Wells : Un grand Educateur Moderne, Sanderson).

.

Après avoir jugé les buts, il conviendrait de juger les moyens. Là aussi, que de preuves d'expérience limitée et de lacunes dans les connaissances pédagogiques. A un maître qui emploie la méthode globale de lecture, il est bien inattendu de dire : « Au lieu de lui « souffler » le mot, ne serait-il pas préférable de lui montrer l'écrit sur un tableau récapitulatif ».

« Faire un meilleur choix des récitations ? »

M. François Albert, ancien Ministre de l'Instruction Publique, écrivant la préface d'un recueil de poésies pour les enfants, constatait que « d'anciennes vérités » étaient « devenues des erreurs de goût ». Le jugement sur le choix de M. Freinet ne constitue-t-il pas un exemple de ce genre ? Nous n'oserions l'affirmer bien que Freinet ait, à notre connaissance, écrit quelques bonnes poésies enfantines.

.

Ces erreurs de jugement ont pour la plupart une cause profonde : le point de vue statique auquel on s'est placé. C'est à cause de lui que les premières locomotives furent l'objet de ruse, qu'aux yeux de M. Thiers les chemins de fer étaient un joujou pour les Parisiens. Ce n'est qu'en se plaçant au point de vue dynamique que l'on pourra apprécier sainement la dernière lo-

comotive Mountain et la marmite de Denis Papin.

Il ne faut pas attendre de la pédagogie nouvelle plus de merveilles que n'en ont donné au début la vapeur et l'électricité. Actuellement, elle nous ouvre de nouvelles voies, mais, ainsi que nous l'écrivions, en sous-titre, dans notre Chronique d'avril 1939 : « Ce n'est qu'une aurore ».

Delage et Goldsmith, dans « Les Théories de l'Evolution » ont écrit : « La Philosophie zoologique, œuvre capitale de Lamarck, nous présente les raisonnements sous une forme trop vague et trop schématique pour nos exigences actuelles. N'en est-il pas ainsi toujours, d'ailleurs, lorsqu'une nouvelle idée est formulée pour la première fois ? Elle ne fait que s'ébaucher dans ses traits les plus généraux, et jamais celui qui l'a conçue le premier ne peut l'élaborer dans les détails. Les adeptes qui viennent après le fondateur et qui auront reçu de lui l'idée toute faite sans y avoir employé le meilleur de leurs efforts, peuvent à loisir la discuter, la compléter, la développer » p. 240.

Si nous donnons cette longue citation, c'est que nous savons qu'il en est exactement de même en pédagogie. Voilà la raison pour laquelle nous pouvons tout à la fois admirer Freinet et le critiquer — nous ne nous en sommes pas privés sachant bien que ce qu'il fait est une ébauche qui ne peut pas être parfaite.

* *

Une autre cause d'erreur, désastreuse par ses conséquences, est l'ignorance des types psychologiques.

« Dans les milieux de recherches scientifiques, écrit le D^r Toulouse, on ne demandera pas à un élève de surveiller certaines expériences longues et monotones. Il aurait vite fait de critiquer l'hypothèse du travail et la méthode suivie, ce qui troublerait son attention. A l'opposé, de simples garçons de laboratoire ont été de précieux, d'indispensables collaborateurs dans toute une carrière de savant illustre. »

Le personnel enseignant compte aussi ses garçons de laboratoire qui exécutent leur besogne avec ponctualité et avec zèle, mais ne font preuve que d'une initiative modérée. Ils sont la masse.

A côté de cette masse conformiste et docile, on trouve une minorité de pédagogues novateurs dont le rôle pédagogique et social est différent.

Vouloir, à ce propos, parler de supériorité et d'infériorité ne nous paraît pas admissible.

Les uns et les autres sont utiles et il est non moins utile que tous soient utilisés en tenant compte de leur nature. Ceci nous amène à préciser.

Parmi les pédagogues novateurs, certains — du type d'Ostwald — ménagent les étapes, se montrent soucieux des détails, se consacrent surtout à des recherches de pédagogie expérimentale et fournissent dans ce domaine un effort lent mais continu. D'autres — du type romantique — ont pour eux l'intuition et l'enthousiasme communicatif mais se montrent peu soucieux des détails : « Mets du laisser-aller dans tous les détails, disait Scharrelmann... Inquite-toi de ce qui est grand ; les détails viendront tout seuls. » C'est dans cette catégorie de pédagogues novateurs que nous avons pu ranger Freinet (Chronique d'août-septembre 1931).

Or il en est des pédagogues comme des garçons de laboratoire et des élèves dont parle le D^r Toulouse. Dans certains cas, les pédagogues novateurs peuvent obtenir des résultats inférieurs à ceux qu'on peut attendre d'eux lorsqu'on les juge supérieurs aux autres pédagogues alors qu'ils sont surtout différents. Ceci est toujours vrai en ce qui concerne les résultats facilement contrôlables, produits du meublage beaucoup plus que de l'éducation.

Il nous est facile de signaler quelques-unes des causes de cette infériorité apparente.

Le pédagogue classique est avant tout un spécialiste. Sans doute n'est-il pas étroitement spécialisé, ce qui serait une erreur de méthode, cependant en dehors de sa spécialité il se peut qu'il ne fasse pas preuve d'une réelle supériorité.

C'est aussi un pédagogue expérimental à l'esprit critique. Non seulement il n'a pas, dans ce qu'il fait, la foi absolue, la naïveté dans le travail — que le D^r Toulouse considère comme étant l'une des conditions de la réussite — mais encore il apporte à sa façon de faire, à ses procédés, des modifications fréquentes dont le premier résultat est de désorienter ses élèves.

Lors de son enseignement, tout au moins en ce qui concerne la spécialité qui lui est chère, ce pédagogue concentre son attention. Il est à l'affût de tout ce qui peut confirmer ou infirmer ses hypothèses ou encore lui ouvrir des horizons nouveaux. Cette concentration de l'attention, indispensable au but qu'il poursuit, n'est pas sans inconvénients, surtout si le maître exerce dans une classe où les élèves sont nombreux et d'âges divers. Il est hors de doute en effet que savoir disperser son attention est une des conditions de la bonne réussite du maître qui enseigne à de nombreux élèves dans une école à classe unique (enfants de 5 à 13 ans).

Le pédagogue romantique, plus profondément révolutionnaire, a contre lui sa hâte, son peu de souci de ménager les étapes du progrès, sa négligence des détails qui est plutôt le résultat d'une vision synchrétique des buts et des moyens.

Ajoutez à cela la nécessité où il est de se contenter de moyens de fortune : vieux matériels ou manuels qui remplacent, plutôt mal que bien, le matériel et les ouvrages que l'on ne peut créer que peu à peu parce que cette création exige du temps et de l'argent.

Ajoutez-y encore les critiques que les parents font — en présence des enfants — d'une instruction et d'une éducation trop différentes de celles qu'ils ont reçues eux-mêmes.

Enfin, qu'ils soient classiques ou romantiques, les pédagogues novateurs ont un grand souci de se documenter et le temps qu'ils passent à cela risque parfois de leur faire négliger certaines besognes (corrections de cahiers, etc.) utiles auxquelles un bon maître ordinaire pourra consacrer plus de temps.

* *

Les pédagogues novateurs n'ignorent rien de tout ce qui précède. Ils savent bien que, malgré tout leur dévouement, ils ne pourront pas plus atteindre leur idéal que Denis Papin n'eût été capable de construire la dernière locomotive Mountain. Ils ont cependant conscience de se rapprocher de cet idéal et de faire œuvre utile.

Ils ne sollicitent point de louanges, mais ils demandent justice. Nous avons, disent-ils, nos natures, nos tempéraments, nos caractères et nos aptitudes. Ce ne sont pas les natures, les tempéraments, les caractères et les aptitudes de la masse, ne nous demandez donc pas ce que vous

demandez à la masse. Demandez-nous ce que nous pouvons faire, tout ce que nous pouvons faire et que nous seuls pouvons faire et nous vous donnerons tout ce que nous pouvons donner.

E. DELAUNAY.

A travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

EDUCATEURS

Freinet, ses méthodes et son affaire défraient les revues libres et non liées par l'esprit conformiste. Sans parler de l'*Educ. Prolétarien*, qui, naturellement, expose longuement l'affaire (12-32, surtout 1-33), ni de l'*Ecole Emancipée*, qui a en permanence sa rubrique des « pouvoirs publics contre le personnel enseignant », on trouve un exposé détaillé et un chaleureux plaidoyer dans l'*Ecole Nouvelle* (N° d'oct.-déc. 32, et de janv.-mars 33). — L'*Ecole Libératr.*, 28-1-33, revendique vigoureusement les droits de l'initiative pédagogique.

PÉDAGOGIE

Enquêtes. — La grande enquête Washburne fait encore l'objet de deux articles de R. Duthil dans *Ec. Libér.*, 11-2-33 : L'Inde, et 25-3-33 : Pays arabes. Pour l'Inde, après consultation du savant Bosc, du philosophe Radhakrishnan, du poète Rabindranath Tagore, du prêtre Baghavan Das, du chef politique Gandhi, l'auteur conclut qu'elle demeure « individualiste malgré une crise passagère et obligatoire de nationalisme ». — Dans les pays de langue arabe : Irak, Syrie, Egypte, l'élite est hantée par l'exemple de Mustapha Kémal ; elle se prononce contre la culture livresque imposée par l'Europe, pour une éducation de valeur pratique permettant à chaque peuple le développement de ce qui le fait être soi-même.

Rôle de l'école. — Il est de former des esprits libres avant tout, rappelle Freinet plaçant de domo dans *l'Educ. Prolét.*, 1-33. — Il n'est pas de donner un enseignement dogmatique, en vase clos, comme tend à le faire l'école soviétique, remarque G. Bouet dans *l'Ec. Emanc.*, 19-2-33, à propos du Vladilen de Vaillant-Couturier.

Le *Journ. des Inst.*, 14-1-33, par la plume de Guy-Grand, se réjouit de la nouvelle appellation « ministère de l'Éducation Nationale » : le rôle de l'école est de former une âme nationale. — L'*Ecole Libér.*, 25-2-33, par la plume d'Emery, prend texte du discours à la nation européenne de Benda pour souligner le rôle de l'école dans la formation d'une âme européenne.

Techniques nouvelles. — L'*Imprimerie* à l'école manifestant l'activité libre de l'enfant est présentée par Pichot dans *Ec. Libér.*, 4-2-33. — Le travail « par groupes » l'est par Ferré dans *l'Ec. Emanc.*, 29-1-33 (Cf. ÉTRANGER : Allemagne). — Les coopératives scolaires continuent d'être étudiées par Profit dans *Scots Magaz.*, qui fait aussi

régulièrement place au cinéma, à la radio, à l'éducation physique.

Le rythme n'est encore envisagé que dans *Nouv. Educ.*, 2-33, par M^e Blensdorf, qui montre son importance formative pour le complexe esprit-corps, que la pédagogie traditionnelle connaît seulement à l'état démembré.

Pédagogie traditionnelle. — Pour elle, l'éducation nouvelle fait figure d'une « pseudo-pédagogie métrique », si l'on en croit M. Heinemann dans *Journ. des Inst.*, 7-1-33.

Rapports entre éducat. nouv. et traditionnelle. — Dans *Education*, 12-32, G. Bertier reprend le thème de sa communication au Congrès G. Budé à Nîmes, sur l'humanisme et l'éducation nouvelle. Les humanités développent l'élément rationnel dans l'homme. Or, l'école nouvelle développe tout l'homme ; il y a donc place en elles pour l'humanisme, qu'une formation pratique des jeunes gens n'exclut pas forcément.

Formation des éducateurs. — Dans *Education*, 12-32, numéro spécial tout entier consacré à l'humanisme, M^e Comeau, direct. d'éc. norm., reprend la discussion du congrès G. Budé sur la formation des maîtres de l'enseignement primaire par les humanités. — Dans *Notre Temps*, 19-3-33, Schreider expose une thèse qui est celle des *Compagnons*, trop connue pour qu'on la rappelle.

Psychologie expérimentale. — Dans le *Bull. de l'Institut d'Oriental. professionn.*, 1-33, J. Monnin présente des données sur la parenté de certaines formes d'intelligence, à savoir les fonctions de compréhension, critique, invention, chez les garçons et les filles. Elle a trouvé : des résultats indépendants quant à l'âge de sujets ; un coefficient de corrélation entre ces trois fonctions opposées deux à deux allant de 0,60 à 0,70 (en chiffres ronds) ; d'autre part, les tests confirment « l'existence distincte... des 2 types d'intelligence, verbale et numérique, vérifiée antérieurement dans un premier travail ».

Travail dirigé. — A signaler le n° de févr. 33 de *Vers la Réforme de l'Enseign.*, Bull. de l'Assoc. méd.-péd. liégeoise, consacré à un exercice de « Devoirs dirigés ». Sujet : les animaux aquatiques.

Emploi du cinéma. — Dans *Cinéma Education*, 2-33, G. Thévenot montre la nécessité, pour l'éducation littéraire, de posséder — et à sa

disposition permanente — un répertoire filmé des œuvres théâtrales; le rôle en serait double: de suggestion avant la leçon, et, après la classe, de synthèse. — Dans *l'Ec. Libér.*, 11-2-33, J. Bréault essaie de définir le « film d'enseignement »: il faut avant tout choisir, et en écarter ce qui n'est pas objet de la leçon. — *L'Éduc. Profét.*, 1-33, préconise le format de 9,5 m/2, et, surtout, en conformité des méthodes actives. — *Cinéma Educ.*, 1-33, présente des expériences faites à l'étranger: en Allemagne, F. Lamp a constaté que l'enseignement livresque préalable tue l'observation (1) et qu'il faut développer l'attention spontanée; en Angleterre, après l'expérience de ciné scolaire d'Edimbourg, il se manifeste une extrême diversité d'opinions touchant les méthodes à suivre dans l'emploi du cinéma à l'école.

Emploi du livre. — L. Dumas montre, à propos de l'examen, que le manuel, bourré de tout pour que l'élève « en puisse dire un mot » à l'examineur, finit par être un squelette d'où est absent l'important, à savoir le détail concret (*Ec. Lib.* 4-3-33). — Freinet rappelle une fois de plus que « le livre n'est ni le seul instructeur, ni le seul éducateur », et que jusqu'à 10-12 ans l'enfant n'est pas fait pour être plongé dans la lecture (*Ed. Prof.* 12-32). — cf. ÉTRANGER: Angleterre, § 2.

ÉDUCATION PHYSIQUE:

Alimentation. — L'importance de l'alimentation pour entretenir et la physique et le moral commence à se faire jour; Ferrière s'étend longuement sur la question dans le *Service Social* (n° de 1-2-33) et y ouvre une enquête analogue à celle ouverte ici même.

Influence morale. — Dans *l'Ed. Phys.*, L. Fabulet avait montré (10-32) l'influence sur le comportement moral de « l'attitude de compensation »: balancer les jambes, rouler les doigts, etc. — Il montre dans un 2^e article (1-33) l'influence psychique de « la bonne attitude »: la station droite prise avant tout mouvement.

ÉDUCATION MORALE

Dans *Éducation*, 1-33, L. Dugas étudie longuement l'éducation du sentiment, notamment le développement de la camaraderie et de l'amitié.

ENSEIGNEMENTS

Dessin. — Dans *Savoir et Beauté*, maints articles de métier; dans le n° de 12-32, M. Renard montre que le dessin « est un facteur des plus importants », qu'il est indispensable d'apprendre à dessiner « pour comprendre et mieux se faire comprendre ». — Dans *l'Éduc. Prof.* 12-32, H. Bourguignon étudie d'après Hartlaub le « génie chez l'enfant »: étant donné que l'enfant « joue » non pour la galerie, mais pour lui seul, que, de même, il « converse » avec les figures qu'il dessine, le but du dessin est incom-

plètement conçu, « exercer l'œil et la main » ne devrait être qu'un moyen pour un but beaucoup plus large; « le dessin doit être élevé au rang de moyen d'expression au même titre que l'écriture et que la langue maternelle ». — *Le Bull. de l'Institut Général Psychol.* 1932, N° 1-6, contient une étude très intéressante de S. Yourievitch sur « L'Art et la Vision »; l'auteur, ayant étudié à l'aide du « cinégraphe oculaire » 30.000 mouvements oculaires, en dégage les éléments essentiels d'une esthétique à base physiologique; il montre dans le détail que le beau demande à l'œil le moindre effort et en quoi consiste exactement les moindres efforts pour les yeux.

Ens. scientifique. — Pour son adaptation à l'école primaire, Guérret dans *l'Ec. Libér.* continue à chercher les meilleures méthodes d'expérimentation, en chimie (4-2-33), en physique (25-3-33), par ex. pour le thermomètre: il faut commencer par intéresser l'enfant à ses avantages par quelques expériences, avant d'entamer la description.

Histoire. — Dans le *Journ. des Inst.* 4-1-33, M^e Privet insiste avec raison sur l'inconscience et la difficulté, pour les enfants, de la notion de « temps historique »; le « passé » est toujours lointain, et les périodes écoulées sont longues ou courtes non pas selon le nombre de siècles, mais en fonction de la quantité d'événements. — *Ibid.* M. Hénon entreprend une longue étude (11-2-33 sqq.) sur l'histoire, son objet: elle ne doit pas seulement « faire connaître », mais elle doit aussi « faire connaître », son esprit: « faire saisir l'âme ». — Dans *l'Éduc. Prof.*, Leroux expose sa méthode d'enseignement: des images, qu'on accroche au mur sur une ligne représentant le temps, et devant lesquelles le travail se fait par équipes.

Écriture. — Dans *l'Ec. Libér.* 25-2-33, Lavenir parle sans faveur du « script ». On s'est emballé sur le principe « biogénétique », et on a oublié que, plus que la psychologie, c'est l'outilillage d'une époque donnée qui a conditionné la forme des lettres.

Grammaire. — A l'unisson, le *Bull. corpor. du synd. de l'Ens. laïc du Rhône*, 3-33 et *Les Études Classiques*, 10-32, d'esprit plutôt opposé, dénoncent l'abus de l'analyse et de la philologie, de l'explication formelle au détriment des choses.

ÉCOLES

École unique. — Le projet du Ministre de l'É. N. n'a pas l'agrément général: *l'Ec. Lib.* 4-2-33 eût voulu une mesure simple: à l'école de 6 à 14 ans, pour commencer; — le *Journ. des Inst.* est contre: de simples modifications à l'ordre existant suffiraient à son avis (18-3-33); — *l'Ec. Emanc.* est contre également, mais pour des raisons contraires (26-3-32).

Examens. — Le C.E.P. est pris à partie par le *Journ. des Inst.* 4-4-33: il faudrait le modifier, et surtout supprimer les « programmes limitatifs », — et par *l'Ec. Lib.*: L. Dumas (4-3-33)

(1) Cf. l'article *Quelques remarques sur l'enfant dans les classes de grammaire*, premier alinéa en petit texte.

trouve qu'une réorganisation est nécessaire; l'examen actuel tue toute méthode éducative; il est le triomphe du manuel (cf. P.E.D.; *emploi du livre*); — J. Baucaumont (8-4-33) continue à exposer « le bien et le mal qu'on en pense »; cette fois il a interrogé les candidats et il évoque leurs appréhensions, le réveil matinal, les troubles émotifs.

Sélection. — Dans le *Bull. A. Binet* (N° de 10-11-32) Th. Simon s'occupe du dépistage des arriérés.

Anormaux. — *Ibid.*, 12-32, le même propose un texte législatif concernant les anormaux.

École expérimentale. — Dans l'*École Nouvelle* (N° de 10-12-32), Dottrens plaide la cause de l'école expérimentale et lance un chaleureux appel aux éducateurs français en sa faveur.

École primaire. — Dans l'*Ec. Lib.* 11-3-33, Morizet esquisse l'histoire de l'école primaire à Paris au XIX^e siècle; on y voit Rambuteau opposé à sa diffusion. — *L'Enseign. Public* 11-32 étudie longuement l'école primaire sous la Restauration.

Hygiène scolaire. — « Les bâtiments scolaires sont un facteur d'éducation », dit *La Nouv. Educ.* 4-33. « Peu d'éducateurs se rendent compte à quel point l'architecture contribue à former la société... La plupart des écoles sont encore conçues pour contenir des rangées de pupitres immobiles... et non des groupes mobiles d'enfants » (Youtz, directeur du Musée de Pensylvanie). « Quand un architecte fait une école, son devoir est de construire des bâtiments qui enchanteront l'imagination des enfants » (id.).

FAMILLE

Collaboration des parents. — Elle exige de la part des parents un certain désir de compréhension; St-James esquisse dans *Journ. des Inst.* 7-1-33 le type du père toujours mécontent de tout.

Service social. — Le *Service Social* (N° de 10-11-32) développe la conception des « auxiliaires sociales », qui ne sont nullement des infirmières, mais des *visiting teachers* selon le nom anglais, c'est-à-dire des éducatrices à domicile.

Enfant et milieu. — Les médecins qui s'occupent des « enfants dans la jungle du confort » ont établi deux types de victimes des méfaits de la civilisation moderne: les « bruiés » et les « poly-micro-traumatisés »; le *Journ. des Inst.* 14-1-33, rend compte de cette constatation du D^r Gommès.

ÉTRANGER

Allemagne. — L'*Educ. Prolét.* expose le « plan d'Iéna », une intéressante tentative d'organisation en grand du travail par groupes. — Cf. aussi *Pédag. cinéma*.

Angleterre. — L'*Ec. Emanc.* 2-4-33 présente l'école d'adultes en Angl. L'Union de ces écoles a 1.500 groupes, 50.000 membres. But: « perfectionner moralement et intellectuellement les individus des deux sexes, leur enseigner l'art de la vie et encourager la fraternité internationale ». Institution essentiellement démocratique. — L'*Educ. Prolét.* 12-32 expose la méthode de Miss Mason, qui consiste en l'*emploi libre des livres*; elle table sur l'appétit de savoir des bons enfants, que les bons livres attirent; pour que la lecture soit plus attentive, elle est suivie d'une narration libre.

U. R. S. S. — Champeau, dans *Ec. Lib.* 8-4-33 rend compte de l'exposition scolaire de l'U. R. S. S. au Musée Pédagogique, qui suscite son admiration. Cependant, une certaine méfiance lui fait souhaiter de pouvoir aller regarder sur place. — L'*Educ. Prolét.* s'occupe régulièrement de l'école soviétique, le N° de janv. 33 contient une intéressante étude sur le « travail de masses », c'est-à-dire « l'expérience de travail culturel en dehors de l'école »; le succès y dépend « exclusivement de l'activité de l'enfant »; laboratoires, excursions, musées, usines, ateliers, nature en général, cinémas, soirées, concours, constructions de véritables bâtiments, voilà ce qui est mis à contribution.

ÉCHOS DU CONGRÈS DE NICE

Leterrier rend compte du Congrès, dans *Journ. des Inst.*, 14-1-33, et des principes de l'éducation nouvelle dans un numéro suivant. — Dans le N° du 18-3-33, A. Laugier rend compte de la conférence du D^r James MacDonald sur « l'éducation dans un monde interdépendant », qui fut contre le conformisme des éducateurs « esclaves pédagogiques », contre la guerre, et pour « l'unité essentielle de l'humanité »; et il en conclut: « saluons avec espoir l'aurore de cette éducation nouvelle qui, loin de s'opposer à la culture du véritable patriotisme, en est le stimulant le plus actif et le plus précieux ». Ce « véritable patriotisme » a tout l'air d'être en caoutchouc, que dis-je ? en pâte de guimauve !

L. BRUN-LALOIRE.

Dans le *Chef*, (15 janvier 1933), organe officiel des Chefs Eclaireurs de France, notre collègue et vice-président M. Bertier rappelle les buts essentiellement pacifistes du scoutisme. « Il faut crier cette vérité sur les toits et obliger toutes les oreilles à l'entendre. A quel titre pense Baden-Powell quand il est appelé par son roi à la patrie ? A être nommé « lord of pax », lord de la paix ».

« A chacun sa tâche, écrit encore M. Bertier. Le scoutisme prépare des citoyens, citoyens de leur pays et citoyens du monde; d'autres sociétés préparent des soldats... Il y a, dans la société, une division du travail qui s'impose et elle est ainsi tranchée: d'un côté, la préparation militaire; de l'autre, le scoutisme, sans mélange ni confusion. ...Notre scoutisme est fait pour préparer la paix. Nous nous efforcerons de poser la question aussi nettement que possible, au Congrès international de Göteborg ».

REVUE DE LANGUE ANGLAISE

ÉTATS-UNIS

Le rôle éducatif du radio

La feuille hebdomadaire publiée par le *Comité national de l'éducation par le radio* (Washington D. C.) révèle à la fois un état de fait sincèrement déploré par les éducateurs américains, et des aspirations, des projets précis, des efforts, riches en promesses pour l'avenir.

Il semble évident qu'aux Etats-Unis plus cyniquement qu'ailleurs les intérêts économiques et la réclame aient asservi dès l'origine ce puissant moyen de suggestion et d'influence; pour qui connaît la puissance de ces forces dans le Nouveau Monde, et la passivité d'une opinion publique dispersée et, dans l'ensemble, peu éclairée, cela n'a rien de surprenant.

Les sociétés commerciales de Radio-diffusion, unies en une étroite corporation, ont une sorte de monopole de fait; elles se refusent à partager le domaine de l'air avec les postes créés par les Etats, ou certaines Universités, qui s'efforcent de procurer au public des programmes éducatifs; et la *Commission Fédérale du Radio* semble portée à leur donner raison en toute occasion.

Aussi s'est-il formé aux Etats-Unis un *Comité national de l'éducation par le radio*, qui groupe des personnalités politiques et universitaires de premier plan, et dont le bulletin mène le bon combat.

Ce Comité s'inspire de principes qui sont si nets et si élevés, si fortement imprégnés de ce réalisme psychologique, caractéristique de toute la pédagogie américaine que les nations mêmes auxquelles ont été épargnés les pires excès du radio commercial auront intérêt à les connaître. De son bulletin, nous détachons les déclarations et suggestions suivantes:

...« D'ici à une génération, le poste émetteur d'un état sera son institution éducative la plus importante, reliant toutes les autres en un puissant service, mis à la disposition du public à toute heure. Nos excellentes écoles publiques seront encore améliorées par un sage emploi de ce moyen si économique. Les maîtres de l'enseignement, parlant de centres choisis, relèveront partout le niveau de la profession, et libéreront partiellement le personnel de l'école, qui pourra alors se consacrer davantage à la direction individuelle des élèves...

Les ressources que la radio-diffusion offre à l'éducation sont encore inexploitées... Il sera nécessaire que l'agence d'émission constitue une série de sous-comités composés d'experts chargés de développer leur partie respective du programme. Ces experts désigneront les orateurs et publieront les informations complémentaires destinées à la préparation de l'écoute et au travail qui doit la suivre. Ces informations seront illustrées le plus souvent possible et serviront une double fin: créer un sentiment d'intimité entre les écoliers et l'orateur; et leur procurer des diagrammes, schémas et figures auxquels se reporter de temps à autre pendant l'audition...

On pourrait instituer ainsi des leçons sur les sujets au programme (l'histoire, le français, l'histoire naturelle, la musique, la biologie,

l'hygiène et la littérature anglaise); ou bien consacrées à des sujets plus variés — à la mythologie, au folk-lore, à l'orientation professionnelle, aux conquêtes récentes de la science, à l'élocution, à la philosophie générale, à la science rurale, à des récits de voyage ou à des lectures dramatiques. Comités et maîtres ne devront pas oublier que les leçons diffusées sont destinées seulement à compléter l'enseignement du professeur de la classe; la collaboration de celui-ci est nécessaire; et il doit aussi assurer à la transmission les conditions les plus favorables. La personnalité de l'orateur est un facteur important, qui devra être dûment analysé. Les leçons diffusées ne devront pas être obligatoires; et elles ne sauraient en aucun cas remplacer l'influence personnelle d'un professeur compétent.

La Crise Américaine et l'Éducation

« Les affaires vont bien dans nos écoles ».

« Les affaires vont bien quand les demandes affluent; quand elles répondent à des besoins réels et importants; et quand on y peut satisfaire convenablement. D'après tous ces critères, les affaires de l'éducation n'ont jamais aussi bien marché aux Etats-Unis qu'à l'heure actuelle.

Il y a plus d'enfants dans les écoles que jamais. Ils sont entre les mains des maîtres les plus éclairés et les mieux préparés dont la nation ait jamais eu à se féliciter. Ces maîtres appliquent les meilleurs programmes qui aient jamais été établis, et s'efforcent de les améliorer encore. Ils ont à leur disposition les meilleurs locaux qui aient jamais abrité nos millions d'élèves. Ils sont soutenus à un degré remarquable par un public informé et sympathique.

Ces maîtres travaillent sans relâche à résoudre les problèmes qui s'imposent à eux. Pendant l'été de 1931, plus de 370.000 d'entre eux ont suivi des cours spéciaux pour améliorer leur technique. Plus de 700.000 dans les Associations éducatives d'état, et plus de 200.000 dans l'Association nationale d'éducation travaillent à améliorer l'éducation... Des conseils d'écoles s'assemblent par dizaines de milliers pour l'étude de questions pédagogiques.

Ces faits sont d'une importance sans égale pour ceux qui appartiennent aux autres métiers tout aussi bien. Ils prouvent que des temps meilleurs se préparent. Il n'y a d'autre fortune que la vie, puisque c'est sur celle-là que toutes les autres sont construites. Nos trente millions d'écoliers reçoivent la meilleure éducation qu'on ait jamais donnée aux masses populaires. Ils apprennent à se mouvoir dans un plan plus élevé; ils emmagasinent de la santé et de la vitalité. On leur enseigne à apprécier les joies du foyer et à leur mériter; on leur enseigne à apprendre, et à continuer d'apprendre toute leur vie. Ils s'habituent aux mœurs civiques en les mettant en pratique dès l'école. Ils reçoivent un entraînement professionnel approprié; et la pratique des beaux-arts, la vie sociale à l'école, assurent à leurs loisirs un emploi élevé. Surtout, on s'efforce d'en faire de beaux caractères; de stimuler leurs ambitions, leurs aspirations, leur courage; de les rendre travailleurs et économes; de leur

inculquer les vertus qui rendent l'existence belle et heureuse...

...Un million de maîtres et trente millions d'élèves vont hardiment de l'avant — vivante image d'une nation et d'un siècle qui ont eu l'intuition et le courage de mettre les enfants avant toute chose. Continuoins. Que tous les enfants apprennent de leurs parents et de leurs maîtres à admirer l'esprit des pionniers; à comprendre les sacrifices et les privations qui accompagnent les grandes œuvres; à se rendre compte que d'immenses possibilités sociales, économiques, éducatives et spirituelles restent à explorer et à exploiter.

...Le courage obstiné des maîtres, l'énergie sans limites de la jeunesse, notre tradition démocratique et notre héritage idéal, sont à l'abri de toute panique. Sur ces fondations, continuoins à construire, en vue de jours meilleurs. » (*Journal de l'Association Nationale d'éducation*).

La Famille et l'École aux États-Unis

« Le Jour des Pères »

« Un effet indubitable des vacances, en l'honneur des élections fut de favoriser la célébration du *jour des pères* dans les quatre écoles de culture éthique de New-York-City. Trois cents pères passèrent la journée dans l'établissement principal, et soixante y prirent leur lunch. L'autre école reçut cinquante-sept pères, dont trente et un participèrent au lunch, tandis que Fieldston et la petite école eurent la visite de cent vingt-cinq pères, dont la moitié environ assistèrent au lunch.

À l'école principale, la journée commença par une séance de musique au cours de laquelle les enfants chantèrent une série de chansons danoises et suédoises dans la langue originale. On n'avait pas cherché à donner de programme spécial, mais plutôt à montrer ce que les enfants font d'ordinaire.

Au « Kindergarten » les pères écoutèrent conter des histoires et virent les petits déguster leur lait; dans la classe des arts ménagers, les enfants confectionnèrent des gâteaux secs et les offrirent aux invités; tandis que dans la salle d'histoire naturelle, les hôtes les plus impressionnés furent Suki, l'écureuil favori, qui fit le gros dos sur un dossier de chaise; et la famille des lapins.

Les travaux d'élèves étaient exposés dans tous les halls; on remarquait de grands pastels retraçant la vie du roi Arthur, et un tableau représentant un tournoi au moyen-âge, œuvres de la cinquième (enfants de dix ans). La sixième (enfants de onze ans) exposait de ravissants batiks sur coton ou sur soie.

Dans la « branch school » les pères ont examiné avec grand intérêt les plans des nouveaux bâtiments qui doivent agrandir le groupe de Fieldston. Les enfants étaient ravis de montrer la nouvelle presse avec laquelle ils avaient imprimé eux-mêmes les invitations pour le « jour des pères », une liste de mots pour les exercices de la seconde année, et des affiches demandées par l'infirmière de l'école.

À Fieldston, la beauté du site et des constructions sous un radieux ciel d'automne, ajoutèrent

au plaisir des pères, qui rafraîchirent leur impression des avantages dont jouissent les élèves des grandes classes. En leur présence, on imprima une édition des « *Fieldston News* », le journal de l'école, dans l'imprimerie entièrement équipée dont elle dispose. Un jeu de foot-ball dans lequel les pères se joignirent à leurs garçons, fut le couronnement de la journée.

(Communiqué par la Fédération Internationale du Foyer et de l'École. Février 1932).

Lectures enfantines

« L'Association des bibliothèques américaines a récemment publié un petit livre des plus attrayants : « Ouvrages pour enfants, de douze pays différents ». Des membres de l'Association résidant en Europe ont établi les contacts nécessaires ; et le choix a été fait par des professeurs et des bibliothécaires de chacun des pays représentés, c'est-à-dire la Tchéco-Slovaquie, l'Italie, la France, l'Espagne, l'Allemagne, la Hollande, la Pologne, la Norvège, la Suède, le Danemark, l'Angleterre et l'Amérique.

Le désir de l'association est que non seulement les enfants américains, mais ceux de toutes les autres nations voient et apprécient les meilleures chansons, les meilleures histoires, les meilleures images de leur propre pays et de tous les autres ; et l'on espère que cette liste sera utilisée par les bibliothèques pour que, dans les salles réservées aux enfants, soient placés les livres qui les intéressent réellement.

On trouve ce petit livre à l'*American Library Association*, 520, North Michigan Avenue, Chicago, Illinois, U. S. A., au prix de 50 cents (12 fr. 50) l'exemplaire. »

Auberges de la Jeunesse en Angleterre

« La coutume des randonnées à pied se répand rapidement en Angleterre ; et la « chaîne des auberges » s'étend presque de semaine en semaine. Il s'en est ouvert huit nouvelles au Pays de Galles et, pour recevoir les jeunes gens des cités industrielles avoisinantes. Ces auberges sont parfois simplement de vastes fermes qui procurent à un prix très réduit à leurs hôtes de passage un gîte simple, des bains, et la facilité de cuire leurs repas. Les chemins de fer collaborent au succès de l'entreprise en offrant un tarif réduit. Rien que de Londres, environ vingt mille jeunes gens partent chaque samedi, pour passer le « week-end » à la campagne. »

(Communiqué par la Fédération Internationale du Foyer et de l'école. Août 1931.)

Liberté, et formation du caractère

La formation du caractère dans les nouvelles écoles, et la conciliation de la liberté avec la discipline, ou de la spontanéité avec la maîtrise de soi et la concentration volontaire, est un point délicat qui attire aux réformateurs de l'éducation bien des critiques plus ou moins éclairées. Il est certain que c'est un des sujets sur lesquels les esprits conservateurs ou timorés ont beaucoup de peine à le suivre. L'autorité semble souvent encore avoir le bon sens de son côté. Sans doute

cela vient-il de ce que la « liberté » est mal comprise ; et de ce qu'une sorte de pessimisme s'attache à la nature de l'enfant — trop justifié par les tentatives partielles qui ont pu se faire jusqu'ici dans des conditions vicieuses par la pédagogie « ancienne » — souvent trop actuelle.

Aussi est-ce à bon escient que *Progressive Education* a consacré son numéro de décembre 1931 à l'examen de la question sous ses divers angles. On y peut lire : *Discipline et liberté spirituelle*, de Hughes Mearns, *La responsabilité par la liberté*, de Gudrun et George Thorne, *Les conditions du travail créateur*, de Elsa Hasbrouk, et enfin une enquête sur « Ce que signifie la liberté en classe ».

The New Era, dans son numéro de février 1932, publie aussi un important article de F. Clark : *La reconstruction de la discipline*.

Le juste usage de la liberté dépend de la formation du caractère ; et nous savons l'importance qu'y attachent les pédagogues anglais et américains. Nous savons le rôle que jouent aux États-Unis les tests d'intelligence qui, peut-être des tests de caractère s'y ajoutent-ils un jour. Mr. M. Fairchild, au nom de l'Institut de l'éducation du caractère, communique au ministère un « graphique du caractère » qui permet l'étage des qualités essentielles ; ce graphique, fondé sur dix années d'études et de recherches, a été communiqué au groupe français d'éducation nouvelle, avec une requête pour que ceux qui tenteraient de s'en servir en France transmettent leurs témoignages, suggestions et conseils au « Character Education Institution » U.S.A.

Trois États, auxquels la Californie va bientôt s'ajouter, mettent la « formation du caractère », parmi les buts assignés aux écoles de par la loi.

« La Biologie comme moyen de culture »

« *The New Era* », dans son numéro de janvier 1932, publie un très intéressant interview de Lu-

lian Huxley sur la valeur éducative de la biologie. Ce savant déplore que la science soit généralement divisée en compartiments étanches : « chimie, physique, botanique et zoologie, chacune réduite à une fausse simplicité et servie à l'état d'os parfaitement desséchés ». La science ainsi présentée, dit-il, est radicalement séparée de l'expérience générale de la vie ; les faits qu'elle présente sont de poudreuses abstractions et n'ont qu'un intérêt artificiel. Il préconise un cours de science générale, seul propre à donner aux enfants une attitude scientifique à l'égard de la vie.

« L'opinion du professeur Huxley est encore que la biologie devrait être traitée comme un moyen de culture, une partie essentielle de l'éducation générale, et non comme une technique spéciale. » On devrait l'enseigner, dit-il, comme l'anglais et comme l'histoire, « pour son intérêt intrinsèque et comme partie de l'équipement nécessaire à tout esprit cultivé ».

« Actuellement le biologiste doit s'appuyer sur la chimie et la physique ; et il est parfaitement juste qu'il en soit ainsi. Mais on a rarement suggéré, et on n'a jamais soutenu que le physicien et le chimiste devraient avoir une teinture de biologie. Les élèves quittent l'école pour l'Université se doutant à peine de l'existence d'un des champs de recherche les plus fertiles que leur ouvre leur éducation. »

« Le dernier argument du professeur Huxley, en faveur de l'introduction d'une bonne dose de biologie dans les écoles est que la chimie et la physique, enseignées seules, montrent la science sous son aspect pessimiste, car une de leurs grandes généralisations est la désintégration de l'Univers. Tandis que la biologie enseigne que la vie du moins se déroule en progressant de ce qui est moins élevé à ce qui est plus élevé ; et cet élan vers un idéal doit être mis en lumière pour de jeunes esprits. »

M. L. CAZAMIAN.

Communications

Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire

Palais-Royal, 2, rue de Montpensier

PARIS

crédit de la conférence de l'histoire de l'Institut

1

CE QU'EST LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. — La Conférence Internationale, constituée en 1932 sur l'initiative de MM. Altamira, Claparède et Libértyer, groupe toutes les associations et personnalités qui s'intéressent à la question de l'enseignement de l'histoire : historiens, professeurs, instituteurs, moralistes, pacifistes. Elle s'est constituée précisément pour réunir dans un effort commun les forces

jusqu'ici séparées, et élaborer un programme d'action, immédiatement réalisable.

Une réunion préparatoire a eu lieu en février 1932 à Paris, à l'Institut International de Coopération Intellectuelle (le compte rendu en a été publié aux Presses Universitaires, 49, boulevard Saint-Michel, Paris-V^e).

La Conférence a tenu sa première session à La Haye (30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1932). Elle a décidé de se transformer en organisme permanent, de tenir des sessions tous les deux ans (la prochaine aura lieu à Madrid, en 1934) et de publier un Bulletin.

Le Bureau de la Conférence est ainsi composé :
 Président : Rafael Altamira (Espagne).
 Vice-Présidents : Colenbrander (Pays-Bas), Galavresi (Italie), Glotz (France), Gould (Angleterre), Schmidt (Allemagne).
 Assesseurs : Bovet (Suisse), Carlgren (Suède), Domanowski (Hongrie), de Halecki (Pologne),

Kassim-Bey (Turquie), Rawson (Angleterre), Van Kalken (Belgique), Vignola (Italie).

Secrétaires : Brandt (Allemagne), Claparède (Suisse), Lhéritier (France), Ter Meulen (Pays-Bas).
Rédaction du Bulletin : Isaac et Lapiere (France).

QUEL EST L'OBJET DU BULLETIN. — A l'heure actuelle, les différents peuples du monde et surtout d'Europe sont séparés non seulement par des frontières politiques et des barrières douanières, mais par une muraille invisible de malentendus et d'ignorances mutuelles.

Pour renverser le mur ou au moins y faire brèche, pas de moyen plus efficace que d'agir sur l'enseignement, et notamment sur l'enseignement de l'histoire.

Mais, pour agir sur l'enseignement de l'histoire, pas de méthode plus efficace que d'établir le contact entre les maîtres de tous les pays, leur apprendre à se connaître, à se comprendre, à collaborer, à *confronter incessamment leurs points de vue nationaux*.

Tel est précisément l'objet du Bulletin.

Il s'agit, non pas d'éliminer de l'enseignement historique l'esprit national, mais tout parti-pris national, toute déformation tendancieuse des faits, tout esprit d'hostilité contre les peuples étrangers.

ADHÉSIONS A LA CONFÉRENCE ET ABONNEMENT AU BULLETIN. — La transformation de la Conférence en organisme permanent, la publication périodique d'un Bulletin, impliquent une cotisation annuelle.

La Conférence de La Haye a fixé cette cotisation, donnant droit au service du Bulletin, à 1 dollar pour les individualités et à 4 dollars pour les associations. (Versement à adresser à M. Lapiere, 23, rue des Récollets, Paris-X^e. Compte de chèques postaux 259.41 Paris.)

II

Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire

Le premier numéro qui vient de paraître est une forte brochure in-octavo de 136 pages, dont voici le sommaire :

1^o Un avertissement de MM. Isaac et Lapiere, secrétaires de rédaction : « Nous ferons, disent-ils, de ce bulletin, sur le plan international, un instrument de travail pour tous ceux qui enseignent l'histoire. Son but principal étant de développer la compréhension mutuelle des peuples, sa tâche principale doit être la confrontation méthodique des points de vue nationaux dans tous les domaines de l'histoire ». Ils font appel à tous ceux « qu'intéresse l'enseignement de l'histoire et qui unissent en eux indissolublement l'esprit scientifique à l'esprit de coopération internationale ».

2^o Un appel à toutes les bonnes volontés, du président de la Conférence, M. Altamira, Professeur à l'Université de Madrid, Juge à la Cour internationale de La Haye.

3^o Le compte rendu de la Conférence de La Haye (30 juin, 1^{er} et 2 juillet 1932) avec les rapports présentés sur les cinq questions à l'ordre du jour et les vœux adoptés :

a) « Part qui doit être accordée, aux fonds de l'éducation moderne, à l'histoire de la civilisation et à ses différentes branches dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire », par le Dr F. Schmidt, Berlin.

b) « Dans quel ordre de préférence ou dans quel rapport doivent être présentées, dans l'enseignement de l'histoire, l'histoire nationale et l'histoire universelle ? Quel peut être l'appui porté à l'enseignement de l'histoire, par l'enseignement de la géographie ? », par le Dr Wilh. Carligen de Stockholm.

c) « En conformité avec les conclusions relatives aux questions 1 et 2, quel doit être le contenu idéal des livres scolaires servant à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire ? », par L. Dumas et G. Lapiere, Secrétaires de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs.

d) « Quels sont les desiderata à l'égard de la suppression dans les livres scolaires des erreurs et des partis-pris contraires à la vérité historique, à la connaissance intégrale des faits principaux de l'histoire des peuples et aux bonnes relations réciproques de ceux-ci ? »

Entente à établir entre les associations et organisations d'éducateurs et d'historiens pour les rectifications à apporter », par M. J. Ter Meulen de La Haye.

e) « En relation avec l'enfant, sujet humain de l'enseignement, à quel âge doit-on commencer à lui apprendre l'histoire et dans quelle mesure et sur la base de quelle espèce de faits l'enseignement historique doit-il et peut-il être donné à l'école primaire pour qu'il soit utile et efficace au point de vue éducatif », par M. P. Rovet, de Genève.

4^o Une étude de G. Lapiere sur la Coopération Intellectuelle, le Désarmement moral et l'Enseignement de l'Histoire.

5^o Une étude d'Emery sur l'Histoire Internationale dans les programmes de l'enseignement primaire.

6^o Une bibliographie abondante sur les manuels d'Histoire en usage dans divers pays.

Congrès International Montessori

Le III^e Congrès International Montessori se tiendra à Mayence dans le « Völkerpädagogisches Institut » du 22 juillet au 7 août 1933.

Il est organisé par l'Association Internationale Montessori (A.M.I.) par les soins de la section locale « Verein Montessori Pädagogik Deutschlands E. V.

Pour tous renseignements, s'adresser à :
« Verein Montessori Pädagogik Deutschlands E. V., Berlin W. 8 Wilhelmstr. 57/58 A 1 Jäger 1526/27, II 2 Umland 6012.

Congrès de Pédologie

Le V^e Congrès de pédologie, qui aurait dû avoir lieu à Brno (Brün) à la Pentecôte de 1933, est renvoyé à la date du 29 au 31 octobre 1933. Les personnes qui désirent y présenter une conférence sont priées de s'inscrire avant le 15 juin chez M. le prof. Rostohar, président du comité d'organisation, 7, rue Siroci, Brno, Tchécoslovaquie.

Congrès de l'Association française pour l'avancement des Sciences

28, rue Serpente, Paris VI^e
XVI^e Section :

Psychologie expérimentale.

L'Association française pour l'Avancement des Sciences tiendra son 57^e Congrès à Chambéry, du 24 au 30 juillet 1933.

La section de psychologie expérimentale met à l'ordre du jour les questions suivantes :

1^o Des méthodes utilisables dans l'étude du caractère.

De son importance en pédagogie et pour l'orientation ou la sélection professionnelle.

Peut-on chercher à fixer dès à présent des schémas de définitions et des plans d'investigation qui rendraient possibles un système de notations communes, une collaboration effective des différents observateurs et l'utilisation par tous des indications recueillies par chacun ?

2^o De la part de l'ambiance dans les réactions et dans la personnalité psychiques de l'individu.

Des facteurs de l'ambiance : techniques de la vie quotidienne, coutumes, langage, idéologie, éducation, etc. De ce que peuvent leur devoir la pensée, le raisonnement, la conduite, etc. des individus.

3^o De l'imitation. De ses formes, de ses fondements ou ressorts psychologiques, de son rôle dans la vie spontanée de l'individu, dans l'éducation, dans l'apprentissage, etc. (1).

Le Président de la XVI^e Section,

D^r Henri WALLON,

Directeur à l'École Pratique

des Hautes Etudes,

Chargé de Cours à la Sorbonne.

(1) Tous les auteurs de communications remettront au Secrétariat à la fin du Congrès, un résumé de 15 à 20 lignes de leur travail.

Un certain nombre de communications seront, après avis de la Commission de Publication, publiées intégralement. Les auteurs qui sollicitent cette publication doivent remettre leur manuscrit *in extenso* en même temps que le résumé prévu.

Cours de dessin de Richard ROTHE

Richard Rothe, le pédagogue viennois bien connu, organisera du 16 au 30 juillet un cours international de dessin au château de Schoenbrunn. Il exposera les idées qui ont transformé l'enseignement du dessin et surtout celles qui ont abouti à « l'école de Vienne ». Les conférences seront suivies d'exercices pratiques : lecture, explication, classement de dessins libres, étude de l'évolution de l'expression graphique de l'enfant, emploi des différentes techniques. Les participants auront l'occasion de développer ou de réveiller leurs propres dons pour le dessin. Les sujets les plus divers seront traités et les techniques les plus importantes seront employées : dessin, peinture, découpage du papier, travail du carton, gravure sur linoléum et sur carte de Lyon. Il y aura une riche exposition de travaux d'enfants.

Participation 60 schillings (210 fr. ; la moitié payable à l'inscription). Pension complète, 25 à 40 fr. par jour selon l'hôtel choisi. — S'adresser soit à M. Richard Rothe, Wien VII, Burggasse, 16 (Autriche), soit à M. Ruch, Domfessel (Bas-Rhin).

Festival Shakespear

Camp international pour jeunes filles.

Miss Kathleen L. Smith, professeur à Chislehurst County School (Angleterre) emmènera un groupe de jeunes filles de cette école âgées de 15 à 16 ans au Camp permanent de Stratford s/ Avon pendant le festival Shakespear (du 1^{er} au 8 septembre). Afin de favoriser l'esprit international, elle désire se rencontrer avec un groupe de jeunes lycéennes françaises accompagnées par un professeur.

Vie sous la tente. Tous arrangements seront prévus par Miss K. L. Smith tant pour la vie matérielle que pour les visites et excursions aux environs. Le prix du séjour sera d'environ 35 schillings par semaine, c'est-à-dire, à peu près 175 fr. Si on le désire, le séjour pourra être prolongé au-delà du 8 septembre.

Pour tous renseignements, écrire à Miss Kathleen L. Smith, 18, Cornwallis Avenue, Folkestone (Angleterre).

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

H.-G. WELLS, « La Conspiration au grand jour »,
Extrayons de ce livre ce fragment que l'on
pourrait intituler : **La tâche de l'école en vue
de la rénovation sociale.**

Traduit de l'anglais par Odette Keun et J.
Fournet. (Éditions Montaigne, Fernand Aubier,
Editeur, quai de Conti, 13, Paris (VI^e),
1929.)

« Nous avons déjà montré, au chapitre IX, écrit H.-G. Wells, qu'il existe une forte tendance au conservatisme dans les institutions éducatives normales. Ces institutions conservent les traditions plus qu'elles ne les développent. Il est probable qu'elles opposeront une forte résistance à la reconstruction de l'avenir du monde sur la triple base définie au chapitre XII. Cette résistance doit être attaquée par des sociétés spéciales, par l'établissement d'écoles rivales », — disons : concurrentes, comparées — « par l'aide et l'encouragement donnés aux maîtres éclairés ; par-

tout où l'attaque n'a qu'un succès partiel elle doit être soutenue par la diffusion énergique d'une littérature éducative à l'usage des adultes, conçue dans un esprit moderne. Les forces du mouvement tout entier peuvent être mobilisées de bien des façons pour exercer une pression sur les écoles et les institutions réactionnaires ».

Ceci ne répond-il pas au programme d'action de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ? H.-G. Wells ne la mentionne pas et ne semble pas la connaître.

A. CARLIER. **Histoire du Véhicule**. Saint-Paul (A.-M.), L'Imprimerie à l'école. Bibliothèque de Travail. Revue périodique paraissant tous les deux mois. N° 1, février 1932, *Chariots et Carrosses* ; N° 2, avril 1932, *Diligences et Malles-Postes* ; N° 3, juin 1932, *Derniers Progrès*. (Chaque fascicule illustré, 16 x 22 cm., 24 pages, prix f., 2 fr. 50.)

Il faut saluer avec une faveur particulière cette « Bibliothèque de travail ». Je ne sais dans quel sens des initiateurs ont voulu prendre ce dernier terme. Pour ma part, j'en aperçois trois qui, loin de s'exclure, se complètent. 1° Il s'agit d'une bibliothèque qui traitera du travail social, de l'histoire du travail et des moyens de travail et de leur diffusion dans le monde. — 2° Cette bibliothèque fournira la documentation qui nous manque à l'école et nous permettra, à nous maîtres, d'y accomplir un travail plus fructueux, parce que plus riche, plus varié, plus nourri. — 3° Le travail personnel des élèves en sera facilité ; mieux, rendu possible ; car, prendre en main ces fascicules, les lire à voix basse, les relire pour les résumer, en conserver des extraits accompagnés de croquis dans son cahier de vie, c'est proprement faire de l'École active ; c'est apprendre à contempler la vie et les choses avec intelligence, à retenir l'essentiel, à savoir comparer. Tout ceci dans quel but ? Dans le but de savoir, le moment venu, où il faudra agir avec intelligence, où l'on pourra insérer son action, comme une dent dans l'engrenage du service social, où l'on appliquera son effort avec fruit.

Le texte d'A. Carlier est simple, accessible à tous, documentaire. Les illustrations, tirées de documents historiques, sont évocatrices des époques respectives. Nous souhaitons longue vie et large succès à cette nouvelle manifestation de l'activité de ce centre de diffusion incomparable qu'est « L'Imprimerie à l'École ». Vraiment on ne sait ce qu'il faut admirer le plus chez Célestin Freinet : son intelligence pénétrante des besoins de l'enfance, de l'éducation et de la Société des travailleurs ou son initiative et son ardeur infatigables.

Ad. F.

L'Organisation de l'Instruction publique dans 53 pays, avec 61 diagrammes. (Publication du Bureau International d'Education, Genève, 1932, 1 vol. 15 1/2 x 24 cm., de 374 pages. Prix 20 francs suisses.)

Le Bureau international d'Education, créé en 1925 comme développement des services internationaux de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, devenus très amples et multiformes, s'est entièrement réorganisé en juillet 1929. Entre temps,

l'Institut était devenu un organisme officiel : Institut universitaire des Sciences de l'Education. De son côté, le nouveau B.I.E. s'est transformé en un organe réellement international par la coopération, à titre de membres, de gouvernements, de Ministères de l'Education publique, d'Institutions internationales, etc. Les premières adhésions pressenties ouvrirent la porte à tous les espoirs. Hélas ! la crise survint. Carence de nouvelles adhésions. Méconnaissance des grands pays. Défaillance partielle de quelques pays trop atteints. L'Espagne et l'Egypte tiennent bon. D'autres envoient des fonctionnaires qui travaillent ferme. Espérons en l'avenir ! — Et, en attendant, on crée. Les ouvrages succèdent aux ouvrages. Vingt-quatre volumes ont paru, y compris les collections annuelles du Bulletin du B.I.E. (60 fr. suisses environ la série entière.) C'est par les services rendus comme *clearing house* des doctrines et des faits pédagogiques que le B.I.E. s'imposera et vivra. Sa méthode purement objective et scientifique le met en dehors des partis et confessions. — Le présent ouvrage est né d'une demande adressée par M. Herriot, alors Ministre de l'Instruction publique. Il en est résulté une enquête qui a porté sur les points suivants : I. Organisation des Ecoles publiques. — II. Examens et raccords. — III. Statistique. — IV. Bibliographie. Cinquante-trois pays ont répondu. Malgré les différences parfois assez grandes entre informations fournies, les comparaisons sont possibles. Elles sont instructives. Des enseignements pourraient en résulter, fructueux, tendant à une concentration plus forte des principes fondamentaux autour des lois de la psychologie de l'enfant et des conditions universelles du progrès sociologique et, d'autre part, à une adaptation beaucoup plus fidèle aux besoins particuliers de chaque pays — de chaque région, si possible. — La copie de pays à pays est ici une plaie qui a fait un mal incalculable au monde !

Ad. F.

Marie BUTTS. **Au temps des Chevaliers**. Contes du Moyen-Age adaptés d'après les textes originaux, et illustrés. (Lausanne, Payot, 1932, 1 vol. relié 11 1/2 x 18 1/2 cm. de 196 pages.) — Même auteur : **Contes du Moyen-Age**. Suite du précédent. (Même éditeur, 189 pages.)

Ces deux petits livres partent en frontispice de charmantes reproductions d'aquarelles aux couleurs vives : sur le premier, un château-fort auquel on accède par un pont élevé qui franchit une tour carrée et crénelée sous le portique de laquelle on devine le pont-levis et la herse. Sur le second, une galère d'Ulysse dont la voile rouge gonflée par le vent méditerranéen, se profile sur des falaises jaunes. — Ces contes sont pour la plupart des adaptations du XII^e siècle français : épopée nationale ; épopée courtoise ou chansons du cycle breton, appelées aussi romans de la Table-Ronde ; fabliaux ; romans d'aventures ; vie légendaire d'un saint de Bretagne et un « Miracle de Marie » : le jongleur de Notre-Dame à qui le théâtre contemporain a valu un renouveau de faveur. Bien entendu, beaucoup de mots anciens (et un lexique pour en faire entendre la signification). Et, ce qui vaut mieux, un style plein de bonne grâce, de charme, de liant qui retient et ravit nos enfants... Signe des temps : ce recueil,

auquel s'ajoutaient quatre autres contes, a paru en 1914 pour le prix de 3 fr. 50 le tout. Aujourd'hui, malgré l'amputation, il a fallu faire deux volumes et le prix a grandi... en sens inverses des suppressions faites... N'importe : rien n'est trop bon pour nos enfants. Ces contes formeront chez eux l'initiation à la connaissance d'une période de l'histoire qui les captive parce qu'ils portent en eux l'instinct des combats, des guerres, des trahisons et des actes héroïques. Les en priver ? Non : Pierre Bovet l'a dit : il faut canaliser et sublimer les instincts. Mlle Butts est secrétaire générale du Bureau international d'Éducation, lequel vise à promouvoir l'esprit de paix. Si elle consent à la réédition de ces pages où les meurtres et violences ne manquent pas, c'est qu'elle sait qu'il faut que l'enfance passe par là. Un lien s'établit entre le passé et le présent. L'enfant commence par préférer le passé, puis il compare, réprovoque le mal, conserve le bien et le beau et apprend ainsi à se dominer.

Ad. F.

OU TSUIN-CHEN. La doctrine pédagogique de John Dewey. (289 pages in-8. Presses Modernes, Paris, 1931.)

Le caractère international de l'éducation nouvelle est mis en lumière et justifié par cet ouvrage, écrit en français par un Chinois, sur un penseur Américain.

La langue a gardé quelque raideur, et quelques emplacements qui trahissent l'étranger; mais elle est dans l'ensemble remarquablement correcte; et rien dans la pensée n'indique l'Extrême-oriental. Le problème de l'éducation est posé avec autant de largeur que de fermeté et de sens critique. La vie et la philosophie de John Dewey sont résumées à grands traits, dans leur rapport avec son activité et son œuvre pédagogique. La création de la première école expérimentale à Chicago, la genèse et l'évolution des thèses qui devaient trouver leur pleine expression dans « *Democracy and Education* » sont exposées avec clarté et précision. L'influence du théoricien Américain aux États-Unis et dans les divers pays du monde — particulièrement en Chine, en Turquie et en Russie — est fortement mise en lumière. Le livre s'achève par la traduction française du *Credo pédagogique* publié par Dewey en 1897 dans un manuel destiné aux instituteurs, et trop peu répandu. Il faut remercier M. Ou-Tsuin-Chen de l'avoir ainsi rendu accessible aux éducateurs de chez nous; car on y trouve, rattachés à leurs principes philosophiques, presque tous les préceptes de l'éducation nouvelle. Et la physionomie qui se dégage de l'ensemble est émouvante, comme celle d'un très grand précurseur.

M. L. GAZAMIAN.

RIMOND. Les bases de la culture générale. 2^e édition. (Paris, Librairie Gabriel Enault, 1931, opuscule 13,5 x 21 cm., de 22 pages, prix f. f. 1,50.)

Il y a un peu de tout dans ces pages où le nom de Montessori voisine avec celui de Mulot, de la « méthode française » (qui l'est si peu !) et où les idées de l'école active interfèrent avec les

« méthodes actives ». Toutes les branches principales sont passées en revue, sans que l'on aperçoive que l'auteur apporte quelque chose de neuf au sujet de leur enseignement. Il faut mettre son âme au travail que l'on fait. C'est fort bien. Mais, si on ne le pratique guère, du moins le savait-on. L'auteur conseille un contrôle psycho-médical exercé sur les écoles, analogue au contrôle des inspecteurs du travail industriel. Voilà qui vaut mieux, encore faut-il que ces médecins psychologues aient quelque compétence spéciale. Ce que prouve surtout cet opuscule, c'est que les praticiens vieux jeu sont encore si loin de la simple hygiène physique et mentale, si totalement ignorants de l'éducation nouvelle, qu'il faut, comme c'est le cas ici, leur faire la courte échelle et les attirer — sans les effaroucher trop — un échelon au-dessus du leur. Un seul, sans quoi ils vont lâcherai et vous en seriez pour votre... latin.

Ad. F.

Ernest ROGUIN, Professeur honoraire de l'Université de Lausanne, Membre d'honneur de l'Institut de Droit international, Ancien Conseiller de Légation. **Sociologie. Partie sur les différentes activités intellectuelles.** Tome deuxième. III. L'histoire (fin). — Appendices. — IV. La science. — V. L'art. — VI. La critique. Lausanne, Charles Pache, dépositaire général, 1932, 1 vol. 16,5 x 25 cm., de 789 pages, prix : les deux tomes, 50 francs suisses.)

Nous avions annoncé le premier tome de cette deuxième série. L'auteur occupe les loisirs de sa retraite à corriger le monde de quelques-uns de ses erreurs et, s'il vitupère et morigène, distribuant la louange et le blâme à propos de mille et mille faits ou événements proches ou lointains, antiques ou modernes, menus ou essentiels, il le fait avec une érudition de juriste et une précision de moraliste indéniables. On peut différer d'opinion avec lui, on ne peut s'abstenir de reconnaître qu'il s'efforce de scruter ses sujets sous tous leurs aspects, tous ceux du moins qui frappent ses sens et son entendement. Seule, nous a-t-il semblé, la psychologie de l'inconscient lui demeure quelque peu étrangère. Il s'en tient à une attitude contraire à celle de Jean-Marie Guyau : « Tout comprendre, c'est tout pardonner ». Non pas que, ne pardonnant pas, il ne comprenne rien. Mais il estime sans doute, en juriste et en moraliste, que le devoir vrai est fait d'intransigeance. En quoi, tout au fond, il a raison : les principes sont l'expression pratique de lois théoriques et si la théorie est fondée en science, si elle exprime, selon la formule de feu le philosophe Adrien Naville, beau-frère de l'auteur, des liens se vérifiant partout et toujours, en fait, ces liens doivent — devraient — se vérifier en droit. La liberté seule de l'homme en fait un animal imparfait, le plus inconséquent des animaux, sans doute.

Pas moins de 506 pages sont consacrées ici aux « Compléments du tome premier », dont nous avons parlé l'an dernier, et aux appendices qui les suivent (Le droit du seigneur, L'empire romain germanique, Les origines suisses, Fustel de Coulanges, L'Affaire Dreyfus !), sans compter XXXIX pages de préfaces, où l'on passe des qua-

liés du roi l'Angleterre et de l'affaire des zones franches de Haute-Savoie à la finance judéo-germano-américaine. Puis s'ouvre le ch. IV: « La Science ». Avec une rigueur impeccable l'auteur en montre les procédés, les rouages, les limites. Il fait la part des déductions certaines et des opinions individuelles, précision qui pourrait rendre d'éminents services à ceux qui discutent, s'ils voulaient bien ne pas confondre sans cesse la subjectivité et l'objectivité.

Le ch. V est consacré à « L'Art », au sens de pratique, par opposition à la théorie: fins et moyens. Enfin, le ch. VI et dernier est intitulé « La Critique spécialement ». C'est ici que triomphe l'auteur de la « Règle du Droit » (publiée en 1889). Sous la férule impitoyable du critique, les critiques passent par un mauvais quart d'heure. Il est impossible de résumer ce chapitre savoureux, pas plus que le reste du tome. Anecdotes, récits, révélations amusantes

ou curieuses foisonnent. De l'aridité de la doctrine, on passe à la controverse passionnée... « L'art de gagner de l'argent, L'art de contenter les gens. Le pourboire ». Voilà quelques titres. On trouve même ici « L'art de mettre fin aux crises économiques, particulièrement au chômage ». On voit que l'éminent juriste émérite ne craint pas l'actualité. Quelle florissante vieillesse! Souhaitons-lui de mener à bien « La Logique » qui doit suivre. Plusieurs milliers de pages écrites et publiées depuis 1928: c'est un spectacle de travail assez rare pour qu'il vaille la peine de le signaler à la jeunesse d'aujourd'hui, n'est-il pas vrai ?

Ad. F.

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

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

L'ÉCOLE-FOYER

Les **PLÉIADES**, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel **Jeux Éducatifs Descoendres**

de

l'Institut J.-J. Rousseau

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'Ecole Unique en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

ECOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bel Heppenheim (Sergstr.)
Hess-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

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)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Desfert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux : Paris 1502-69

“ EDUCATION ET RYTHME ”

Méthode **JAQUES-DALCROZE**

-- RYTHMIQUE --
---- SOLFÈGE ----

Cours organisés

- IMPROVISATION -
- PLASTIQUE -

par un groupe de professeurs

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

COURS dans différents
quartiers de Paris

- 6, 14, 7, 10, 17^e Arrondissements -

Pour tous renseignements, s'adresser à
M^{lle} E. TALANSIER, secrét^{re}
17, Rue Campagne^{lle}, PARIS, (14^e)

Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

TIMBRES MUSICAUX AUROY

1 jeu de 8 timbres, joliment présenté, comprenant 1 octave 56 fr.

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 fr.

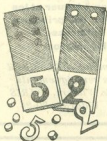
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

☐ 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... 30 »
- ☐ 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 anormaux.

METHODE DECROLY

Boîte n° 1..... 33 50 — Boîte 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