

# 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<sup>lle</sup> HAMAIDE  
Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaide, Bruxelles

D<sup>r</sup> H. PIÉRON  
Professeur au Collège de France

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

D<sup>r</sup> H. WALLON  
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M<sup>lle</sup> E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

E. FLAYOL. — *Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1934.*

*Le Self-government à l'école.* — (Publication du B. I. E.).

Ad. FERRIÈRE. — *La formation de l'esprit de géométrie selon Mme Montessori.*

Ad. FERRIÈRE. — *L'Éducation selon l'idéologie fasciste.*

H. LAUGIER et D. WEINBERG. — *Le facteur subjectif dans les notes d'examens.* (Extrait des publications du « Travail Humain »).

*Communications du B. I. E.*

*Congrès Régional des Îles Britanniques de la Ligue d'Éducation Nouvelle. Nouvelles diverses.*

*Livres.*

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

14<sup>e</sup> Année.

MARS-AVRIL 1935

N<sup>o</sup> 106

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V<sup>e</sup>

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. 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 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 : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mouty.

BELGIQUE : *Seobodno Zapisanje*, 13, rue Batchkikro, Sofia

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

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

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

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

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Penra Inima Copiilor*, Strada Manu Santa, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsnal*, Erksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Excelsa Activa*, Calle Charras 1810, Montevideo.

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

YOUgosLAVIE : *Radna Skola*, Slovana, Sremska, 5, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

*Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1902 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 \*  
*La Science et la Foi*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 \*  
*Biogenetik und Arbeitsschule*. Langensalza, Beyer et Schöne, 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, Miché et Thron, 1912 ..... (épuisé)  
*La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glard et Férière, 1913 ..... Fr. 32 50  
*L'esprit latin et l'esprit germanique*. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50  
*Les Églises chrétiennes 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'Autonomie 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'ardent spontané chez l'enfant*. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)  
*L'Éducation dans la Famille*. Genève. Editions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)  
*L'Ecole active*. Genève, Editions Forum, n° éd., 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 allemand) ..... Fr. 2 50  
*La coéducation des sexes*. L'Éducation en Suisse. Ge-

néve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)  
*L'Aube de l'Ecole sereine en Italie*. Groupes monographiques 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 curar maternel de Pestalozzi*. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50  
*La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 \*  
*Trois pionniers de l'éducation nouvelle*. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 45 \*  
*Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution*. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50  
*La Pratique de l'Ecole active*. Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*  
*L'Avènement de la Psychologie pédagogique*. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50  
*L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître*. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*  
*L'Amérique Latine odepse l'Ecole active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 \*  
*Cornétiologie typosomique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 ..... Fr. 2 50  
*L'Adolescence et l'Ecole active*. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50  
*Les Éléments constitutifs du Caractère*. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1932 ..... Fr. 2 50  
*Cultiver l'Énergie*. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 \*

# 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 :** 5 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, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n° 697-92.

## RAPPORT

### sur l'activité du Groupe Français d'Éducation nouvelle pendant l'année 1934

Le G. F. E. N. est enfin définitivement aménagé au Musée Pédagogique, dans le local mis à sa disposition par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette installation ne devait avoir lieu qu'au mois d'octobre 1934 et il avait été entendu que la salle de l'École Lucien Herr restait à notre disposition jusqu'aux grandes vacances. Mais, nous avons été informés que, par suite de réparations, une soixantaine d'enfants d'une école voisine se trouvaient privés de leur classe et que seule, l'École Lucien-Herr serait en état de les recevoir si elle pouvait disposer de la salle que nous occupions. C'était pour nous un difficile problème que de trouver, pour quelques mois un abri, encore provisoire, mais d'autre part, pouvions-nous laisser licencier des classes, faute de local ? Après de nombreuses recherches et démarches, la solution intervint grâce à la toute puissante bonne volonté de la Direction du Musée Pédagogique. M. Lebrun fit si bien, qu'en mai, évitant un cinquième démenagement, nous avions pu enfin nous transporter au Musée Pédagogique.

Nous y avons retrouvé aussitôt l'atmosphère de bienveillante sympathie et d'active collaboration dont nous avions gardé bien vivement le souvenir et le regret.

Dans ce milieu où tant de choses attirent les universitaires et les éducateurs (conférences, expositions, documentation, bibliothèque), nous avons repris les contacts qui nous sont nécessaires. Et les initiatives si intéressantes de M. Lebrun, la collaboration qu'il souhaite et réalise avec les Associations abritées au Musée Pédagogique ont tout de

suite donné et donneront de plus en plus des résultats intéressants.

Deux accords sont déjà intervenus entre nous : d'abord, au sujet des revues que nous recevons et dont les collections, lorsque nous ne désirons pas les conserver dans nos archives, seront régulièrement classées dans celles du Musée ; puis, au sujet de notre projet de prêt d'ouvrages d'éducation nouvelle.

Nous avons étudié et réalisé, avec M. Lebrun, une convention qui permettra aux membres de l'Enseignement public de recevoir les ouvrages de notre Bibliothèque (d'éducation nouvelle) dans les mêmes conditions que ceux de la Bibliothèque circulante du Musée Pédagogique. D'autre part, notre Catalogue, avec une mention spéciale, a pris place dans celui du Musée, lui assurant ainsi une large diffusion.

Nous espérons que notre système de prêts, directs ou par envois postaux, permettra à de nombreux amis de consulter les ouvrages d'éducation nouvelle qu'il est souvent difficile de se procurer dans les bibliothèques et que nous pouvons, presque toujours, mettre à leur disposition peu de temps après leur parution. Nous souhaitons aussi que notre bibliothèque s'enrichisse et puisse répondre à des demandes nombreuses et nous faisons appel à tous nos amis pour contribuer à cet enrichissement, rappelant seulement que notre bibliothèque de prêts se restreint très strictement aux ouvrages (psychologie, philosophie, pédagogie) qui ont trait à l'éducation nouvelle.

*Nouvelles de la Ligue internationale : Ainsi*

que nous-mêmes et que tous les groupements dont les intérêts sont d'ordre intellectuel, la Ligue Internationale a subi le contre-coup de la crise économique et du désarroi moral qui s'étendent dans le monde entier. Il n'a pas été possible d'organiser, pour 1935, le grand Congrès International dont on avait fixé à Nice, la date, pour cette année. Dans aucun pays européen, la stabilité économique et politique n'a permis de conclure les accords qui, étant donné l'importance et la complexité de ces Congrès, doivent être arrêtés longtemps à l'avance.

Cependant, deux congrès internationaux régionaux ont eu lieu en 1934 : l'un pour les pays du Nord de l'Europe a groupé la Suède, la Norvège, le Danemark et la plupart des petits états baltiques. L'autre, qui a réuni un nombre imposant de congressistes, s'est réuni dans l'Afrique australe, à Cap-Town et à Johannesburg. Il a été inauguré par le Ministre de l'Education de l'Union Sud-Africaine.

On y avait mis à l'étude la question de l'adaptation de l'éducation aux besoins nouveaux de la Société.

En dehors des orateurs des divers pays africains, on y a entendu M. Bovet et M. Dewey, Mme Ensor qui faisait un long séjour en Afrique, avait été l'instigatrice de ce Congrès dont le succès a été très grand (1).

Mais son activité s'est trouvée tragiquement interrompue presque dès son retour en Europe, par la mort subite de son mari. Elle a dû quitter brusquement l'Europe et retourner en Afrique où elle se trouve encore en ce moment.

Nous devons également signaler le décès de M. Van den Leeuw, mort au retour de Congrès.

L'activité du Bureau International de la Ligue s'est exercée dans le travail des commissions permanentes. Celle des examens, qui a obtenu une subvention de la « Carnegie Corporation », a publié un questionnaire auquel les réponses continuent à arriver.

Celle du bilinguisme qui intéresse à un si haut point certains pays a publié le rapport de M. Bovet.

Aucune décision définitive n'est encore intervenue au sujet du prochain Congrès International qui, en tous cas, n'aura pas lieu avant 1936. Le sujet, soumis à approbation, serait : « L'Education dans une société libre ».

L'Association des Compagnons du Monde s'est développée surtout en Angleterre et compte actuellement 1154 membres. Récem-

ment, nous avons publié, en son nom, dans « Pour l'Ère Nouvelle » un manifeste de M. Zilliacus.

*Activité du groupe-propagande.* — Nous avons continué, au cours de cette année à recevoir de nombreuses visites d'éducateurs allemands, et nous nous sommes naturellement intéressés particulièrement à ceux qui se montraient disposés à créer, en France, des écoles de type nouveau. Les tentatives dans ce sens de M. Karsen et de Mme Thami Oelfken ont retenu l'attention et éveillé la sympathie des membres du bureau et de nombreux amis.

De même, et comme les années précédentes, nous avons répondu à l'appel du Groupe d'Etudes internationales et plusieurs de nos membres ont traité à ses réunions des questions d'Education Nouvelle. M. Bouchet a parlé de l'éducation à l'âge ingrat ; Mme Janowska, de quelques expériences dans l'enseignement des langues vivantes ; Mlle Flayol a fait trois conférences sur l'enseignement public et l'éducation nouvelle.

Plusieurs de nos présidents et vice-présidents : MM. Langevin, Piéron, Wallon, ont fait également sous les auspices de la section syndicale des instituteurs de la Seine, des conférences sur l'Education Nouvelle : M. le D<sup>r</sup> Piéron a parlé de la Réforme des Examens, M. le D<sup>r</sup> Wallon, des Centres d'intérêt et des programmes.

Notre Groupe, en collaboration avec la Section syndicale des Instituteurs de la Seine, la Société de Pédagogie, l'Association des Instituteurs d'Enfants anormaux, a contribué à organiser une série d'exposés sur l'Education des enfants dévoyés ; M. le D<sup>r</sup> Wallon, Mme Coirault, M. Fresneau ont déjà pris la parole sur ce sujet, Mlle Flayol doit parler à une date ultérieure.

Nous avons également prêté notre concours aux personnes qui organisaient, à Nice, le « Cours d'Etudes » de Mme Montessori. Nous aurions vivement désiré que beaucoup d'éducateurs français puissent assister à ce cours, mais le prix élevé des droits d'inscription, en a fermé les portes au plus grand nombre et notre propagande n'a pas eu les résultats que nous aurions souhaités. Nous l'avions d'ailleurs prévu et notre Président avait adressé, au nom du Groupe, une lettre à Mme Montessori, pour lui exprimer notre inquiétude et lui dire combien ces fortes cotisations étaient contraires aux habitudes françaises et aux possibilités du personnel enseignant.

En dehors de ces collaborations, le Groupe a organisé le cours que lui demande chaque année, le Collège Libre des Sciences Sociales. Continuant l'étude des techniques qui avait

(1) On trouvera dans le numéro de février de P. E. N. de plus amples détails sur ses travaux.

été amorcée l'année dernière par des conférences sur : le travail par groupe, l'enseignement de la géographie, l'enseignement scientifique, l'enseignement de l'écriture, on y a étudié cet hiver : L'Imprimerie à l'École, par Mlle Flayol ; L'Éducation esthétique, par M. Marcault ; L'observation psychologique des enfants à l'école par Mme Janowska ; L'Éducation sociale, par M. Bertier. Par suite de la maladie inopinée de Mme Leroux, la conférence prévue sur la vie des enfants dans les écoles nouvelles n'a pu avoir lieu. Ainsi que l'année dernière, plusieurs de ces conférences seront publiées dans les prochains numéros de « Pour l'Ère Nouvelle ».

Les préoccupations qui ont dominé la vie publique, au cours de l'année 1934 ont rendu précaire et difficile notre travail de propagande et en particulier, les conférences en province. Il n'a guère été possible à la Secrétaire de se déplacer et les demandes de conférences ont été très rares. Cependant, grâce à l'efficace intervention de Mme Lévy-Bruhl, l'École de Puériculture nous a demandé deux fois de venir parler aux élèves d'abord, aux anciennes élèves ensuite, des principes et des pratiques de l'Éducation nouvelle, et l'École des Parents à son cours annuel.

Le même ralentissement est à signaler dans la Presse. Plus rares ont été cette année, même dans les journaux qui sont en relation avec nous, les articles sur l'éducation nouvelle. Pourtant, nous avons eu un jour, la demande inattendue d'un article pour *l'Illustration*. Puis, M. Baschet décida de restreindre au tout petit enfant le numéro qu'il préparait et renonça à notre collaboration. Pourtant et heureusement, l'article de Mme Evard sur les Écoles maternelles, parut sous le titre de « Écoles maternelles et éducation nouvelle ».

En revanche, nous sommes restés assiduellement en contact avec les écoles nouvelles publiques et privées que nous voyons avec espoir se développer. « Pour l'Ère Nouvelle » a donné plusieurs articles dus à des instituteurs qui tentent des expériences dans leurs classes et surtout dans les écoles rurales qui restent toujours le milieu le plus favorable aux tentatives d'éducation nouvelle.

Nos rapports sont particulièrement étroits avec les groupes fraternels de Marseille et du Nord, et avec le groupe des « Imprimeurs » qui tentent et effectuent une si intéressante pénétration de l'éducation nouvelle dans le milieu du personnel enseignant primaire. L'activité de M. Deschamps et de Mlle Fouquet entretient à Marseille un centre de travail et de documentation, en étroite liaison avec nous et où s'est fait en cours d'année un bon travail de propagande.

De même un échange constant de services a lieu entre le Bureau International d'Éducation et nous. Nous profitons de son travail de documentation et nous diffusons les résultats de ses enquêtes et ses résolutions.

La Revue a eu, et ce n'est pas pour nous une petite satisfaction, la possibilité de signaler des études intéressantes et utiles pour les pionniers de l'éducation. Nous voyons là, la preuve que les problèmes d'éducation envisagés dans un esprit nouveau, commencent à pénétrer dans le monde universitaire.

Nous nous contenterons de signaler l'ouvrage de M. le Dr Wallon : « Les origines du caractère chez l'enfant », la thèse de M. Vauquelin : « Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation », mais il faudrait aussi faire état des questions d'éducation nouvelle qui, de plus en plus fréquemment sont choisies comme sujets aux examens de licence, soit à Paris, soit en province.

Signalons aussi, avec plaisir que « Pour l'Ère Nouvelle » a eu l'heureuse fortune cette année, d'obtenir une collaboration fréquente de MM. Wallon et Piéron. De nombreux articles de nos deux présidents ont été publiés et cette participation nous a été d'autant plus précieuse à un moment où les esprits absorbés par des intérêts plus immédiats rendaient la recherche des articles plus difficile.

Heureusement pour nous, nos anciens collaborateurs nous restent fidèles : M. Delaunay, pour la chronique française ; M. Brun, pour la Revue de la presse ; Mme Cazamian, de retour d'Amérique, pour la chronique anglo-saxonne ; enfin et surtout, M. Ferrière, toujours prêt à nous envoyer ou à nous procurer quelque article et qui assure la plus grande partie de la Revue des livres.

La collaboration étrangère semble en ce moment reprendre vie. Mais la crise économique continue à diminuer, petit à petit le nombre de nos abonnés, parfois les plus anciens. Ces pertes sont partiellement compensées par les nouveaux venus, mais nous n'avons pas encore retrouvé le chiffre d'abonnés de 1932. Nous ne devons pas oublier que « Pour l'Ère Nouvelle » doit rester la revue des peuples de langue latine et nous espérons pouvoir augmenter notre clientèle, surtout en Amérique latine. En France, même, nous sommes loin d'avoir atteint le chiffre des abonnements auquel nous avons le droit de prétendre. Nombreux sont nos amis qui s'étonnent de ne pouvoir trouver « Pour l'Ère Nouvelle » dans les bibliothèques des Universités et plus encore dans les bibliothèques pédagogiques des cir-

conceptions de l'Enseignement primaire. Il y a là, pour nos membres actifs une très efficace propagande à faire. M. Bertrand, par exemple a réussi, dans sa circonscription, à obtenir 12 abonnements et nous ne saurions trop le remercier de ce bel effort.

*Conclusions.* — En somme, l'année qui vient de s'écouler nous laisserait une assez attristante impression si, au milieu des difficultés que nous avons éprouvées pour garder vivant le centre de progrès, que constitue, nous l'espérons, notre Groupe et notre Revue, nous n'avions trouvé un réconfort dans le sentiment de l'opportunité de notre tâche. Il est indéniable que le besoin de transformer nos systèmes d'éducation se fait de plus en plus sentir et malgré les difficultés de l'heure, les soucis immédiats, nous croyons que les problèmes de l'éducation ne pourront longtemps être négligés. Déjà un progrès sensible a marqué la fin de l'année : la correspondance devient plus active, les demandes de renseignements, les articles pour la revue, les sollicitations de propagande augmentent en nombre, et nous permettent d'espérer que l'année 1935 sera une année d'activité accrue.

### ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Le rapport ci-dessus a été présenté à l'Assemblée générale du Groupe Français d'Éducation Nouvelle qui s'est réunie le jeudi 28 février 1935, au Musée Pédagogique, sous la présidence du D<sup>r</sup> Wallon.

Les membres présents ont ensuite discuté

au sujet de la possibilité de réunir en 1935 un Congrès international des pays de langues latines. Sur la proposition de M. Piéron, et après avoir constaté la difficulté d'organiser un congrès spécial, l'Assemblée a décidé que le bureau inviterait, dans tous les pays latins, les membres de la Ligue à se rendre au Congrès International de Bruxelles et de participer aux travaux de la section : « Nouvelles méthodes d'éducation et d'instruction ».

Puis, Mme Hauser, trésorière, a présenté le rapport financier qui a été également approuvé et suivi d'un échange de vues, sur la situation du Groupe et de la Revue, dont Mme Hauser assume également l'administration financière.

On a ensuite procédé à l'élection du tiers sortant du Comité d'action. Tous les membres rééligibles, soit : Mmes Cazamian, Hauser, Reynier-Paget, MM. Bertier, Lapière, Wallon, Weber, ont été réélus.

Le D<sup>r</sup> Wallon a levé la séance et le Comité d'action s'est réuni pour procéder à l'élection de son bureau. Désireux de souligner par un acte la fusion du Bureau Français d'Éducation Nouvelle, il a décidé à l'unanimité des membres présents de porter à la présidence pour l'année, M. Faucher, président du Bureau Français d'Éducation.

MM. Bertier, Fauconnet, Piéron et Wallon ont été ensuite élus vice-présidents ; Mme Hauser, trésorière ; Mlle Flayol, secrétaire générale.

A l'issue de cette réunion, le D<sup>r</sup> Jeudon a fait une conférence sur les Origines de l'intelligence chez l'enfant. On en lira le compte rendu dans le prochain numéro de « Pour l'Ère Nouvelle ».

## Le self-government à l'école

(Publications du B. I. E.)

Cette publication est le résultat d'une enquête commencée par le Bureau international d'Éducation en 1930. Elle se distingue des autres études du Bureau par le fait qu'elle renferme non seulement des données officielles, mais surtout des renseignements fournis par des praticiens. Le rapport de l'enquête proprement dite est basé sur 518 expériences provenant des pays suivants : Angleterre, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Costa-Rica, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Luxembourg, Inde, Pays-Bas, Pologne, Suisse, Tchécoslovaquie, sans compter les rapports généraux fournis, en

1932, par le Ministère de l'Instruction publique de la Prusse, et le Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht de Berlin. L'étude générale, donnant l'essentiel de ces réponses et élaborée par M. J. Heller, est suivie d'une étude de quelques problèmes psychologiques soulevés par le self-government, rédigée par le Prof. Jean Pinget, et d'annezes mettant en évidence différents aspects de la méthode : point de vue historique (M. le D<sup>r</sup> Adam Zielcmczyk), point de vue de l'organisation (Mlle Anna Kantova), point de vue pratique (M. M. Colombain, du Bureau international du Travail). Suivent le principe

adopté par le Bureau international d'Éducation, cette publication présente les faits aussi objectivement que possible et ne préconise aucune méthode. Elle se borne à mettre en lumière l'état actuel du problème du self-government et à déterminer comment il s'est adapté jusqu'ici aux différents systèmes d'éducation. Le lecteur, auquel elle servira d'instrument de travail, en tirera de lui-même les conclusions qui lui sembleront indiquées.

## I

## Description des Expériences

## Age

Notre enquête révèle que des expériences ont été faites sur des enfants de tous les âges, de 4 ans à la fin de l'adolescence, et même — dans une école de l'Inde — sur des adultes de 20 à 35 ans. La première question posée par notre enquête cherche à découvrir l'âge auquel le self-government convient le mieux. Il n'a pas été facile à nos collaborateurs de répondre, car leurs expériences se bornent, en général à des groupes d'enfants d'un âge déterminé, tandis que le contact avec des enfants d'autres âges leur manque. Cependant, quelques précisions ressortent dans l'ensemble des réponses. C'est d'abord l'idée, assez fréquemment exprimée, qu'il n'y a pas de période de l'enfance à laquelle le self-government ne puisse s'adapter avec un certain succès.

D'après certains chiffres, ou mieux d'après l'étude détaillée du caractère et de la valeur individuelle fournie par plusieurs réponses, nous pouvons déterminer dans quelle mesure, à quel âge et sous quelle forme le self-government agit le plus profondément sur les élèves. A en croire les réponses reçues, cet âge semble être surtout de 11 à 13 ans et de 15 à 18 ans. Ce n'est donc pas l'âge du premier degré de l'école primaire, « âge de tâtonnement social », non plus qu'« l'âge critique du début de la puberté » ; c'est au milieu des études, des dernières années de l'école primaire aux premières années de l'enseignement secondaire que l'on rencontre le plus d'enthousiasme pour l'auto-nomie des écoliers. C'est l'époque où cette méthode offre le maximum de possibilités permettant à l'attitude personnelle de chaque élève de se dessiner.

Outre la question de l'âge le plus propice à la pratique du self-government, plusieurs réponses ont abordé le problème du moment de l'introduction de cette méthode. Quelques pédagogues, qui l'ont expé-

rienciée assez longtemps dans des classes inférieures et dans des classes d'adolescents, expriment l'avis que le self-government doit être introduit aussitôt que possible, déjà à l'école enfantine. D'autres pédagogues trouvent, au contraire, qu'il faut attendre que les enfants soient habitués à l'école et ne conseillent l'introduction de cette nouvelle méthode que pendant la deuxième année scolaire. Une expérience très intéressante a été faite à Waterloo, en Belgique (rapport de M. Wellens), sur des anormaux de 8 à 18 ans, dont l'âge mental était de 7 à 8, et où le self-government donna certains bons résultats. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas là du self-government complet :

« Jusqu'à l'âge de 10 ans environ, les enfants ne sont pas aptes à gouverner ; ils ne semblent pas encore posséder le sens de la vie sociale ; le régime familial leur convient mieux. Dans les petites classes, le maître reste un dieu qui gouverne en amenant peu à peu les enfants à comprendre ce qu'est la vie d'une collectivité. »

La plupart des réponses s'accordent à trouver que la période scolaire la plus favorable à la mise en pratique du self-government est celle du degré scolaire supérieur, où les enfants sont âgés d'environ 12 ans. La deuxième période encore propice au self-government, bien que déjà à un moindre degré, est celle de 15 à 18 ans (correspondant au degré supérieur des études secondaires). L'intervalle entre ces deux périodes favorables s'explique : il correspond à la période difficile et critique de la puberté. Une fois cette période passée, la responsabilité plus consciente des élèves peut être envisagée.

Nous citerons ici deux remarques qui nous semblent déterminer, du point de vue social, le meilleur âge pour le self-government. D'après M. Tessar, de Wiener-Neustadt, c'est entre 10 et 18 ans : de 10 à 12 ou 13 ans, pour le développement du self-government dans la classe, et de 17 à 19 ans, pour le développement du self-government dans toute l'école.

D'autre part, d'après les expériences faites dans les écoles primaires supérieures de Tchécoslovaquie (sur des enfants de 11 à 15 ans), on peut conclure que l'organisation du self-government qui englobe tout de suite toute l'école est un système plus favorable que celui qui se borne à une classe.

## Sexe

La plupart des participants à notre enquête ne répondent pas directement à la question : « A quel sexe le self-government convient-il le mieux ? » et cela parce qu'ils

n'ont fait usage du self-government qu'avec un des sexes. Quelques maîtres qui ont dirigé des classes mixtes ne voient pas de grandes différences dans l'application du self-government aux garçons et aux filles.

« Les jeunes filles s'adaptent tout aussi facilement que les garçons ».

Nous citons ici quelques remarques qui en valent la peine.

« Vers l'âge de 10 ans, les filles sont plus mûres, elles s'intéressent plus vivement aux questions morales ; elles sont moins turbulentes et plus aimables entre elles ; comme leaders elles sont plus justes. » (Mme Némès, Budapest).

« La proportion de travailleurs actifs participant au self-government est plus grande parmi les garçons, mais, au total, l'activité des jeunes filles surpasse celle des garçons ».

Ceci correspond aux différentes études psychologiques faites sur des enfants des deux sexes.

En général, il est reconnu aux deux sexes, pour le self-government, des qualités qui leur sont propres : les garçons sont meilleurs organisateurs, les filles sont plus obéissantes et s'acquittent mieux de leurs fonctions. Les garçons sont plus indépendants et les filles font preuve de plus de bonne volonté.

On peut se demander, enfin, s'il y a un avantage particulier à employer le self-government dans des classes mixtes. Quelques réponses, d'ailleurs isolées, trouvent que, avec le self-government les garçons deviennent très partiaux ; que des querelles surgissent parce que les jeunes filles désirent quelquefois diriger et dominer les garçons. Les adversaires du self-government coéducatif et ceux de la coéducation en général allèguent les mêmes raisons.

Mais un grand nombre de cas cités sont à l'avantage du self-government dans les classes mixtes. Grâce à cette méthode, affirme le résumé polonais, « les jeunes filles bénéficient des mêmes droits que les garçons », ce qui n'est pas encore la coutume parmi les adultes ; « les garçons deviennent plus polis, plus chevaleresques et meilleurs camarades ; une noble émulation se développe. »

D'après le résumé allemand, « l'activité des garçons, dont les intérêts sont en général plus intellectuels, est harmonieusement complétée par celle des jeunes filles, plus imaginatives et plus émotives ».

En somme, au point de vue de l'éducation morale et sociale, le self-government confère aux classes mixtes de sérieux avantages, dont nous reparlerons.

### Milieu social

Au sujet des réactions produites par le self-government sur les enfants de milieux sociaux différents, les réponses sont divergentes. Il a été constaté que « la réaction dépend surtout du caractère des enfants », « de leur type psychique et de leurs traits individuels qui sont plus importants que l'influence sociale ».

Une réponse de Californie affirme que « dans les écoles américaines, l'importance accordée à la situation sociale n'est pas très grande ».

Les enfants viennent de différents milieux, mais ils agissent selon leur caractère et non pas selon leur situation sociale ».

Egalement heureuse, cette école de Hubli (Inde) qui peut dire « les distinctions sociales sont inexistantes à l'école ».

D'autres réponses s'accordent à trouver que le milieu conditionne plus ou moins les réactions des élèves.

Mais il est impossible de généraliser. Si une réponse avoue que « les enfants de bonne famille assument plus volontiers des responsabilités », d'autres remarquent que « les enfants de la bourgeoisie ne se soumettent pas aux règlements et qu'ils désirent toujours occuper les postes les plus honorables ». Le résumé polonais reconnaît cependant que « le self-government atténue les différences sociales ». Un rapport très intéressant de Miss I. Thomas (Ohio) confirme cette opinion :

« Les enfants des classes élevées deviennent démocratiques, grâce au self-government, tandis que les enfants des classes sociales plus modestes perdent leur timidité. »

D'après la majorité des réponses et d'accord avec le résumé allemand, nous pouvons dire, d'une façon générale, que les enfants des classes privilégiées de la société font preuve de plus d'aisance dans le commerce des hommes que les enfants de parents peu fortunés ; d'autre part, ces derniers semblent acquérir plus tôt une certaine indépendance d'action et de pensée, parce que, dès leur enfance, ils comptent davantage sur eux-mêmes.

Constatons, toutefois, avec M. Tessar (Wiener Neustadt), que le self-government réussit le mieux avec les classes d'élèves provenant de milieux sociaux qui ne diffèrent pas trop.

### Intelligence des enfants

La question : « Le degré d'intelligence des enfants exerce-t-il une influence ? » amène des réponses plus homogènes : un grand

nombre de nos correspondants reconnaissent que certains élèves, grâce au self-government, ont eu une bonne influence ;

« Les enfants intelligents portent mieux les responsabilités, ils sont plus aptes à devenir des leaders. »

« Les garçons intelligents comprennent mieux leurs devoirs et sont plus faciles à discipliner. Ils ne persistent pas dans leurs erreurs. » (Ecole de garçons de 16 à 21 ans, dans l'Inde).

« Les enfants les plus intelligents participent le plus activement au self-government et deviennent les fonctionnaires de la classe. » (M. Burkhardt).

Cependant, les opinions différentes ne manquent pas. Selon des expériences faites en Allemagne, sur des élèves plus jeunes, il semble par exemple que le degré d'intelligence des chefs ne joue pas un rôle décisif ; ce qui impressionne les enfants, c'est la force physique ; par contre, ce qui importe le plus aux élèves plus âgés, c'est que le « chef » soit un jeune homme franc et honnête. L'intelligence vient en second lieu.

Mais n'oublions pas que le self-government n'est pas l'apanage des seuls leaders. Largement compris, il ne s'adresse pas seulement aux enfants les plus intelligents. C'est pourquoi de nombreuses réponses émettent le vœu que soit détruite l'idée que le self-government ne peut être utile qu'aux enfants très intelligents. Quelques réponses

nient même l'influence de l'intelligence : quelquefois les enfants intelligents ne se soumettent pas ; les jeunes filles intelligentes, en particulier, sont souvent nonchalantes et constituent un élément nuisible au self-government. Le résumé polonais constate que, chez les jeunes filles, c'est plutôt le tempérament, le caractère, la forte individualité, la volonté tenace et le savoir-vivre qui sont les facteurs de réussite du self-government, les connaissances acquises n'ayant pas une grande influence.

D'autres réponses démontrent que même des élèves mal doués peuvent s'adapter à la nouvelle méthode (expérience d'un grand internat de l'Inde dont les élèves ont de 8 à 23 ans).

« Quelques enfants très peu doués, agissant de manière satisfaisante. »

« Les enfants moyens prennent part plus activement que les enfants très bien doués ou, au contraire, très peu doués, qui sont volontiers passifs » ; cette remarque, caractéristique, reste toutefois isolée.

Nous pouvons nous rallier à l'idée que « plus l'intelligence est faible, plus l'enfant a besoin de secours et d'aide », et que « l'expérience, l'entraînement et la pratique ont une grande influence sur lui ».

### *Extension du self-government*

Les questions qui suivent dans notre questionnaire étaient destinées à mesurer l'extension donnée au self-government dans la pédagogie. D'après les réponses à notre questionnaire, le self-government se présente sous une grande variété de formes : il peut être organisé dans toute l'école (souvent dans les internats), et former alors un tout homogène ; il peut n'être organisé que dans quelques classes (en général les classes supérieures), ou dans une classe seulement ; peut affecter toute la vie scolaire, tout l'enseignement, toutes les activités de l'école ou être employé de préférence dans certains cours : leçons de rédaction libre (par exemple dans les applications de l'Imprimerie à l'école », en France), d'instruction civique, d'histoire, dans les recherches de documentation pour les leçons d'histoire naturelle, de géographie, etc., etc... Il peut, au contraire, être employé en dehors de l'enseignement, pendant les récréations et les jeux, dans les différents cercles et clubs, ou dans la vie scolaire en dehors des leçons : à la bibliothèque, dans les manifestations du théâtre scolaire, ou encore pendant les leçons, pour la discipline seulement ; enfin, en dehors de l'école, sous le contrôle de quelques élèves.

Bref, nous voyons que les formes du self-government sont multiples et s'adaptent à toutes sortes de circonstances. Notre enquête démontre cependant que son introduction dans l'école tout entière, considérée comme une unité, offre à cette méthode plus de possibilités que lorsqu'elle est employée isolément par classe.

### *Différents systèmes d'application du self-government*

Nous arrivons à la question du système d'application. Le questionnaire, basé sur le livre de M. Ferrière, *L'Autonomie des Ecoles*, publié en 1921, a prévu les deux extrêmes, c'est-à-dire « la démocratie intégrale » et la « monarchie constitutionnelle ».

Les réponses au questionnaire nous en décrivent de façon détaillée plusieurs formes représentant une gradation entre les deux extrêmes.

Le self-government apparaît d'abord sous les traits d'un « absolutisme éclairé » où le directeur ou le professeur distribue aux élèves quelques petites fonctions relatives à l'ordre ou à la discipline, les conduisant à une administration indépendante.

Le self-government prend ensuite des aspects plus complexes, impliquant des devoirs et des droits plus étendus ; c'est ainsi que nous le trouvons dans les grandes écoles américaines où la participation des élèves à

l'école, pratiquée avec succès depuis plusieurs années, est étudiée par des associations pédagogiques spéciales. Ces organisations ont déjà publié leurs statuts et règlements, au moyen desquels elles renseignent les parents, les nouveaux élèves et les autres écoles, qui souvent les imitent.

La « coopérative scolaire » est une autre forme de self-government : cette organisation est très répandue, par exemple en France où elle donne de bons résultats, même au point de vue économique. Elle s'attaque à des entreprises assez considérables, telles que l'achat d'un appareil de cinéma, l'organisation de voyages, de fêtes, d'une imprimerie scolaire, etc...

Certains aspects du self-government ressemblent à une démocratie. Cependant, comme le relève une des réponses, « l'autonomie ne peut pas être complète lorsqu'il s'agit d'individus sans expérience » ; les expériences passent par toutes les formes de l'autonomie, depuis la « démocratie limitée » jusqu'à l'autonomie intégrale, où le maître (ou même le directeur de l'école) joue simplement le rôle d'un citoyen de la république, au même titre que les élèves, et ne conserve que le droit de veto pour les cas difficiles (mais il n'a « pour ainsi dire jamais rien eu à corriger »).

Un autre aspect du self-government est représenté par la dernière phase de l'organisation de l'École de l'Ödenwald où « le maître n'est qu'un ami et un conseiller pour les enfants qui prennent eux-mêmes les décisions ». Cette dernière expérience représente une forme intégrale de self-government.

Pour être juste, il faut ajouter, ce qui du reste est facile à comprendre, que la « démocratie intégrale » est plus facile à instituer dans les classes et les écoles particulières que dans les grandes écoles publiques où, avec des centaines et même des milliers d'élèves, il est préférable de s'en tenir à un système plus proche de la « monarchie constitutionnelle ». Le self-government, dans sa forme monarchique, peut être employé alors dans les classes inférieures ; mais dans les classes supérieures, où les enfants ont déjà un peu d'expérience, il peut devenir plus démocratique.

Nous aurons, ultérieurement, l'occasion de revenir sur l'étude de ces différents types de self-government. Pour le moment, nous nous contenterons d'ajouter deux remarques : 1° l'organisation gouvernementale d'une classe ou d'une école reflète souvent l'organisation gouvernementale de l'État ; 2° Le développement du self-government scolaire suit, en général, la même direction que celle du développement de l'État.

### Fonctions

Le degré le plus élémentaire de la participation des élèves à l'activité administrative de la classe ou de l'école (surtout pendant les récréations) consiste en petites fonctions remplies par les élèves, relativement à la discipline dans les corridors, à l'entretien de la propreté, à de menus services rendus en classe, etc. Le maître désigne lui-même les élèves qui seront chargés de ces fonctions, selon un ordre établi, afin que chaque élève ait son tour ; cet ordre est consigné dans les règlements. La répartition des fonctions se fait quelquefois simplement par ordre alphabétique, pour la durée d'une semaine.

Le système est souvent basé sur le volontariat : s'il ne se trouve pas de volontaires pour accomplir les petits devoirs, ceux-ci sont répartis par le maître ou par les élèves. Cette participation partielle des élèves à l'ordre extérieur de leur classe n'a pas encore beaucoup de rapports avec le véritable self-government. Elle ne se limite pas nécessairement à de petits devoirs ; ce sont, d'une part, les écoles qui ont un grand nombre de classes et d'élèves, d'autre part, les écoles où les méthodes actives modernes sont en usage qui donnent l'occasion aux élèves d'exercer seuls certaines fonctions spéciales. Les élèves qui les exercent sont souvent nommés par le directeur ; ils peuvent être aussi désignés par élection ; il existe enfin des combinaisons de ces deux modes de nomination.

L'élection représente le degré supérieur de l'indépendance ; lorsque des règlements précis prévoient des devoirs déterminés et l'élection de différents groupes spéciaux, il ne reste plus au maître ou au directeur qu'à ratifier les élections.

Voici, en résumé, d'après le rapport allemand, quel était le système naguère en vigueur dans les écoles secondaires de la Prusse :

Chaque classe choisit un délégué (*Sprecher*), les délégués des quatre classes supérieures d'une école complète, ou des trois classes supérieures d'une école ne préparant qu'à la maturité moyenne forment le comité des élèves qui représente toute l'école. Le lien entre le comité des élèves et le personnel enseignant est assuré par le conseiller (*Berater*), choisi par le comité parmi les professeurs. La communauté de classe se réunit régulièrement en assemblées générales, avec ou sans maîtres, et discute des affaires de la classe et des questions posées par les élèves ; elle est supérieure au comité des élèves ; sa convocation peut se faire à la demande des classes qui sont représentées au comité. Mais des assemblées générales régulières ont lieu une fois

par mois. Les assemblées doivent donner aux élèves l'impression qu'ils appartiennent à une grande communauté et les inciter à collaborer eux-mêmes à son évolution et à son développement ; la libre discussion de questions concernant l'école et la vie y est pratiquée ; elles ont le droit de présenter, par l'intermédiaire du comité des élèves, des propositions à la Conférence des maîtres.

Font partie des comités d'élèves, outre les délégués, à partir de la seconde inférieure, les présidents des associations d'élèves, les rédacteurs des journaux scolaires et aussi, dans quelques lycées de garçons comprenant des jeunes filles, les représentantes de celles-ci.

### Chefs

Nous arrivons maintenant à une question extrêmement importante, celle des chefs. Dans quelques exemples, au stade élémentaire du self-government, les volontaires répartissent librement les fonctions entre eux, le maître restant le seul chef de la classe.

Mais, lorsqu'il est parlé de chefs, de « leaders », il s'agit des élèves placés à la tête de la classe par élection ; la grande majorité des réponses à l'enquête mentionnent cette institution.

En Prusse, le système des délégués (*Vertreuensmänner*, l'expression *Sprecher* ayant peu à peu entièrement disparu), élus tous les six mois ou annuellement a fait ses preuves ; il était très rare que les élèves aînés préférèrent s'adresser directement à leur professeur, et encore plus rare que les délégués dévoient leurs camarades ; nous inscrivons les renseignements suivants :

« L'institution des délégués fortifie la confiance entre maîtres et élèves, à condition que les maîtres de classe fassent preuve d'intelligence et de tact au moment des élections et par rapport à l'activité des délégués : elle stimule l'intérêt des élèves pour la vie scolaire et fortifie leur sens du devoir et des responsabilités. Les délégués recueillent les propositions de leurs camarades, les discutent avec eux et les transmettent au maître de classe ; ils aident ce dernier dans les travaux d'organisation, de recherche, dans les excursions et contribuent ainsi à créer une bonne atmosphère et un bon esprit dans leur classe ». (Un gymnase, Prusse orientale, 1922-1924).

« Le délégué d'une classe, qui doit naturellement avoir aussi la confiance du maître de classe et des autres professeurs, peut, s'il est bien choisi, augmenter l'esprit de communauté de sa classe par sa conduite et entretenir des relations de confiance entre maîtres et élèves. » (Un *Reformgymnasium*, Bass-Silésie, 1930-1931).

Les écoles anglaises font usage du *perfect system* ; dans les grands établissements d'enseignement secondaire (*Public Schools*), il est assez semblable au système allemand décrit ci-dessus. Tous les élèves de la classe supérieure jouissent d'une très grande autorité. Ils remplacent les maîtres pour toute la discipline et ne doivent d'explication qu'au directeur.

Tout enfant peut-il devenir un « chef » ? En général, oui. Au premier stade de la participation des élèves au service d'ordre intérieur, cela se produit même automatiquement, à tour de rôle, mais il ne s'agit pas là de véritables « chefs ». Au stade suivant, il n'y a pas d'empêchement majeur à l'élection d'un chef : une condition est posée dans une des réponses, la même qui a été posée au droit de l'élection : la bonne conduite. Lorsque l'élection porte sur des élèves de différents âges, l'âge minimum du chef est souvent indiqué afin que la candidature ne soit accessible qu'aux élèves plus âgés. Enfin, quand il s'agit d'enfants du même âge, il faut parfois pour devenir un chef faire partie de la classe (ou de l'école) par exemple, depuis un an, cinq mois, etc. L'éligibilité à ces fonctions est donc l'apanage de tous les élèves, sauf chez les anormaux, ce qui est bien compréhensible, quoique chez eux aussi il soit possible de trouver des enfants qui remplissent bien leurs fonctions. (Voir les expériences de Waterloo).

Quelques remarques isolées affirment qu'il est parfois utile de confier une fonction importante à un enfant insubordonné, pour lui donner l'occasion de se corriger. D'autres, provenant même de pédagogues expérimentés, recommandent au contraire une grande prudence et conseillent de préparer indirectement l'atmosphère propre à faciliter le choix des enfants capables. Cependant, les partisans du choix libre ne manquent pas, « parce que les enfants apprennent ainsi eux-mêmes à reconnaître les difficultés et, d'après leurs expériences, corrigent leurs choix futurs ». Si le choix est mauvais, la collectivité tout entière en souffre et l'expérience est efficace pour l'avenir.

Pour corriger les choix malheureux, plusieurs réponses insistent sur l'importance qu'il y a à changer fréquemment les titulaires des fonctions. D'ailleurs, ceci correspond à la psychologie des enfants et a aussi l'avantage de leur permettre de connaître pratiquement les différentes fonctions.

### Choix des chefs

Une autre question peut se poser : « Les enfants savent-ils choisir avec discernement leurs chefs et les titulaires de certaines fonctions ? » Nous n'avons guère reçu de ré-

ponses négatives à cette question. Au contraire, voici ce qui nous a été écrit :

« Les enfants désirent apprécier et élire leurs propres chefs. »

« Les enfants sont en général aptes à trouver des « leaders » capables. »

« Nous trouvons le jugement des enfants très sain dans les élections. »

Une réponse seulement indique, après un essai malheureux d'élection, le retour à l'ancienne pratique de la nomination par le maître.

Plusieurs réponses abordent la question des aptitudes nécessaires à une fonction déterminée. Celle-ci est prise en considération, par exemple, pour les anormaux à Waterloo, où l'éducation des chefs, — quoique dans des limites étroites — a une importance spéciale. Ailleurs aussi, il est indiqué que certains enfants sont plus capables pour certaines fonctions que pour d'autres ; on ne peut donc entreprendre « l'éducation des chefs, qui est très délicate, qu'après un choix prudent ». Certains éducateurs toutefois, s'y opposent, alléguant que les « chefs » s'instruisent eux-mêmes dans l'exercice de leurs fonctions. Une réponse estime qu'il faut « élever tous les enfants à devenir des chefs, c'est-à-dire leur apprendre à commander aussi bien qu'à obéir ». La pratique joue un grand rôle, l'exemple de camarades plus âgés étant très efficace. Les grandes écoles possèdent une hiérarchie des fonctions ; la seule présence aux comités constitue déjà une éducation précieuse des élèves plus jeunes qui trouvent un exemple dans les élèves plus expérimentés, ce qui contribue à une formation naturelle des chefs. Voici, comme exemple caractéristique, quelles sont les qualités des chefs, parmi les anormaux :

« Celui-ci est toujours l'enfant qui, possédant le plus d'intelligence, jointe à la plus grande force physique à la plus forte personnalité, exerce une influence évidente sur ses condisciples. »

En résumé, le self-government est surtout susceptible, dit-on généralement, de révéler l'existence de « chefs naturels », de « leaders » nés. Ceux-ci se distinguent très vite, car il y a toujours des enfants qui ont plus d'initiative et plus d'idées que les autres. Ces qualités se manifestent surtout dans le travail libre et dans le travail par groupes. La supériorité des « chefs naturels » sur les « meneurs » ou « ring-leaders » est reconnue. Mais il est admis que ces derniers peuvent se transformer et prendre le caractère de « chefs naturels ».

D'après une réponse, le self-government met bien en relief deux types différents de guides : « le type à l'esprit vif, doué d'une

grande énergie et d'un instinct social très développé, et le type arrogant, intolérant et ayant une ambition exagérée. »

« Dans une classe, explique un de nos collaborateurs polonais, il y a deux sortes de chef : l'un, c'est l'initiateur de bandes, à l'école et en dehors de l'école, qui est très entreprenant, hardi, surtout lorsqu'il s'agit de bêtises ; l'autre, c'est un des élèves les mieux doués, très développé au point de vue moral ; celui-ci est le chef officiel, tandis que le premier est le chef véritable ».

Enfin, citons encore une réponse, polonaise aussi : « Le self government révèle les chefs, mais il ne les crée pas ; au contraire, en élevant le niveau de tout le groupe, il les y assimile et c'est pourquoi les chefs changent si souvent ».

D'après certaines réponses, en effet, la durée de la fonction joue un rôle important, et les changements trop ou trop peu fréquents de chefs ne peuvent être favorables au développement du self-government.

#### Sanctions. Les punitions

Nous arrivons maintenant aux *sanctions*, c'est-à-dire à cet instrument de discipline qui joue un rôle si important dans les différents systèmes éducatifs, comme dans la vie, et sur lequel repose souvent tout l'équilibre de l'éducation. La méthode du self-government utilise-t-elle beaucoup de sanctions ? Lesquelles ? Les renseignements que nous avons reçus nous apprennent que, dans la plupart des cas, les sanctions employées sont à peu près les mêmes que celles des écoles de tous les pays. Ainsi, nous trouvons, surtout dans quelques grandes écoles anglo-saxonnes, une série complète de sanctions, depuis les punitions légères (un exercice supplémentaire et un blâme) jusqu'au renvoi de l'élève insubordonné. Dans les écoles-internats, certaines punitions, dans l'Inde, par exemple, sont des travaux de précision très fatigants (les élèves étant des adolescents, ou même des adultes).

Dans un autre exemple, provenant de l'Inde également, les punitions corporelles servent de sanctions.

Les réprimandes et les amendes sont en usage quelquefois, surtout lorsque les récompenses ou prix sont des sommes d'argent.

Cependant, dans l'énumération des punitions, nous trouvons une explication plus claire de la façon dont on se sert, dans le self-government, des sanctions qui lui conviennent le mieux. Il a été remarqué que le self-government a, à sa disposition, des sanctions qui lui sont propres : du fait qu'il confère à ses membres des droits différents, il peut offrir, comme récompenses, des fonc-

tions d'honneur à ceux qui les méritent, et, comme punitions, des limitations des droits reconnus, allant de la simple privation d'un plaisir collectif à la perte du droit de vote, qui est la sanction la plus sérieuse.

#### *Les récompenses*

Le self-government encourage les bons exemples par des récompenses décernées par stipulation constitutionnelle. Dans certaines écoles, on récompense les élèves par l'inscription au tableau d'honneur ou dans le « livre d'or ». Ailleurs règne le système des prix qui sont souvent des livres ou plus rarement — dans l'Inde par exemple — des sommes d'argent. Ailleurs encore, c'est le rang qui sert de récompense (*class grades*), ou des insignes (*colours*). Les louanges publiques constituent la récompense la plus courante.

En résumé, nous pouvons dire, d'après les réponses reçues, que l'application de sanctions négatives n'est qu'un moyen éducatif exceptionnel et qu'il existe une tendance à appliquer de préférence des sanctions positives et par conséquent stimulantes. Enfin, nous remarquons qu'il est fait mention d'efforts tendant à supprimer toute sanction, ainsi que le prouvent les réponses suivantes :

« Les sanctions ne sont pas nécessaires ; le bien de la communauté et parfaitement compris si la pratique du self-government est commencée de bonne heure et constitue le facteur dominant de l'éducation ».

« La joie d'obtenir de bons résultats doit être la seule récompense ; les punitions seront remplacées par la correction des défauts et par la stimulation de la bonne volonté. »

« Ni récompenses, ni punitions. L'esprit de coopération, voilà tout. »

#### *Qui choisit et applique les sanctions ?*

Il s'agit surtout de la question des punitions qui, comme moyen correctif, ont une importance spéciale dans l'éducation. Dans la série variée des exemples qui nous ont été donnés, nous trouvons une gamme complète, allant du système où le maître reste le juge absolu de ses élèves qui obéissent à des règles immuables, jusqu'aux formes les plus libérales du self-government où les élèves résolvent seuls leurs cas disciplinaires.

D'après le premier de ces systèmes, le maître ne confie pas aux élèves le soin de juger les coupables, « parce que c'est lui seul qui est responsable de l'équité des jugements ». Il en est ainsi non seulement dans des classes isolées, mais aussi dans plusieurs grandes écoles secondaires, surtout aux États-Unis, où la participation des élèves

à l'administration de l'école, sous forme de self-government, est assez large, sauf, justement, en ce qui concerne le jugement des coupables. Cet aspect du self-government est, paraît-il, généralement répandu dans les pays où cette méthode a été préconisée par les autorités scolaires (Allemagne, Pologne, etc.) ; la question des tribunaux d'élèves est alors habituellement considérée comme « un problème, une entreprise difficile et lourde de risques », ou même comme une « institution superflue, inutile pour le self-government » et qui doit être évitée.

« La question de la juridiction des élèves est très discutée. Un de ses défenseurs avoue que, mise en pratique, elle aboutit, en général à d'autres résultats que ceux qui en étaient attendus. » (*Monatsschrift für höhere Schulen*, 1931, p. 279).

« Du reste, cette institution est assez rare ; dans les rapports scolaires de 1930-1931, nous ne trouvons parmi toutes les écoles de garçons et de jeunes filles, que trois établissements possédant leur propre tribunal de classe et huit dont les comités d'élèves exercent la justice, un seul ayant un comité d'arbitrage. » (Rapport du Docteur Schacht, Prusse).

Pendant, il y a des exemples cités où les enfants « sont appelés à se prononcer sur la gravité d'une faute, en laissant le choix de la punition et de son application au maître ».

Ailleurs encore, les maîtres laissent aux élèves le soin de juger les cas les plus faciles ; il est alors quelquefois spécifié que c'est le maître qui juge et punit le travail non accompli, tandis que les cas de mauvaise conduite sont confiés aux élèves. Le plus souvent, la question des sanctions est résolue par une participation simultanée des maîtres et des élèves. Mais là aussi, nous distinguons différentes manières d'agir :

1° C'est un comité exécutif, formé des représentants des élèves et des maîtres qui choisit et applique les sanctions ;

2° Les élèves, éventuellement représentés par leur comité, jugent sous la surveillance du maître (ou directeur) qui exerce le droit de veto ;

3° Les élèves proposent les punitions et le maître, le directeur ou l'assemblée des maîtres prononcent le jugement ;

4° Les élèves décident et le maître ne fait que surveiller ;

5° Enfin, un juge seulement, pris parmi les élèves, est élu pour toute l'école et fonctionne sous la surveillance des maîtres. Ce cas existe dans l'Inde.

Ailleurs, il existe une institution spéciale, déjà mentionnée : les « conseillers » : ce sont

des membres du corps enseignant spécialement choisi pour collaborer avec l'organisation des élèves, dans les cas disciplinaires aussi. Aux États-Unis, c'est surtout l'*expert clinical-psychologist* qui est consulté.

#### Portée éducative des sanctions

Il existe des écoles où « tout est réglé », « tout est déterminé par les maîtres », d'après leurs expériences de self-government ou celles de leurs collègues. Dans d'autres écoles, « les lois concernant les sanctions sont formulées par les élèves, avec l'aide des maîtres ». Dans d'autres encore « il n'existe pas de lois fixes et rigides », parce qu'on voit un avantage spécial à être obligé de chercher toujours la meilleure façon d'agir dans chaque cas déterminé.

A cette dernière méthode correspond une tendance, signalée dans quelques réponses, qui cherche à éloigner des jugements relatifs à des délits scolaires toute rigidité juridique et à en faire profiter l'éducation. En voici trois déclarations :

« Nous ne jugeons *jamais* les délits individuellement ». (The *Hillside School*, Glasgow).

« Il ne faut jamais juger des individus, il faut analyser les actes afin de constater s'ils sont compatibles ou non avec le bien de la communauté ». (Rapport tchécoslovaque).

Ailleurs, « lorsqu'il s'est produit un cas d'indiscipline, l'auteur a été laissé seul juge de son acte : il a reconnu sa faute et a cherché à se corriger avec l'appui de la communauté (C. Padilla, Rio de Janeiro).

(A suivre.)

## La formation de l'esprit de géométrie selon Madame Montessori <sup>(1)</sup>

Il faut remercier chaleureusement la grande éducatrice italienne d'avoir pris la patience de rédiger ces deux forts volumes. Un ensemble de circonstances qui n'ont rien à voir avec la pédagogie a fait que c'est en langue espagnole qu'ils ont paru. Nous, français de langue, lisons l'espagnol aussi facilement que l'italien, plus facilement même. Et le nombre des illustrations est tel, leur importance est si grande, que le texte en est comme illuminé.

Ce qui est merveilleux dans cette méthode (mais tout, en elle, n'est-il pas merveilleux ?) c'est qu'elle est née autant du monde des enfants que du cerveau de la géniale doctoresse. Plus exactement, la pensée de la doctoresse, à la fois science précise et rigoureuse de l'homme et intuition de la femme, a pénétré le cerveau enfantin, en a compris le ressort caché, ou, mieux encore, ce qu'on pourrait appeler en transposant le terme sur le plan de l'esprit, — la physiologie, le fonctionnement intime : volonté, tâtonnement, expérience, ordre d'acquisition des engrammes de façon à ce que ce qui précède serve de soubassement à ce qui suit. D'assise en assise, la pyramide du savoir s'élève. Mais comment et dans quel ordre ? Car il ne s'agit pas d'inventer une

méthode ; il s'agit de découvrir la méthode même de la nature.

Nous n'avons pas l'intention de procéder ici à un exposé technologique des procédés employés et de la marche suivie. Une telle étude dépasserait les limites d'un article de revue. Le lecteur voudra bien se contenter des quelques remarques générales qui suivent.

Longtemps le souci étroit du *rendement immédiat* et pour ainsi dire tangible a aveuglé les pédagogues. Les meilleurs apercevaient l'erreur, mais ils étaient bridés par la tradition et, plus encore, par les exigences impérieuses de l'ambiance : programmes imposés par l'Etat ou par la vanité et l'incompétence de l'opinion publique. Il a fallu du courage pour rompre avec ce courant fait de bêtise et d'ignorance. Partir de l'enfant, de ses réactions, de son vouloir, n'était-ce pas perdre un temps précieux, mettre entre le point de départ : l'inconscience enfantine et le terme : le savoir à acquérir, un délai irréparable ? « Savoir perdre son temps ! » J.-J. Rousseau avait déjà vu juste, et sous son paradoxe, a laissé paraître la grande loi de la morphologie, aussi bien organique que psychique : chaque progrès en son temps, au moment où tout, dans l'organisme, est prêt pour le produire. La vie est faite d'« accouchements » successifs. Au point de vue génétique, tant vaut ce qui précède, tant vaudra ce qui suit. Hâter le processus, brûler les étapes, proposer (ou imposer) à l'enfant des buts qu'il n'est pas apte à désirer, lui ingurgiter des

(1) Doctoresse MONTESSORI, *Psico-Geometria* (Araculce, éditeur, Barcelone, vol. 44x22 cm. de 267 pp., illustré de 265 figures en couleurs, 1934. Pesetas 25).  
Id., *Psico-Aritmética* (ibid., 289 pp., 300 illustrations. Pesetas 35.)

mots intellectuels pour lesquels il n'a pas d'appétit, telle est l'erreur monstrueuse de presque toute la pédagogie du passé. Et le piège de l'École ancienne, c'est le vernis, la chose apprise, mais non comprise, accumulée, mais non assimilée, reçue et non conçue, acquise et non conquise. « Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir », a osé dire Montaigne. Qui donc paraît s'en douter, aujourd'hui même ?

Et voici le miracle. Ayant su laisser l'enfant « perdre son temps », Mme Montessori lui en a fait *gagner*. Ce sont deux, trois, quatre ans d'avance que témoignent les petits Montessoriens. (Je les ai vus à l'œuvre. Vous en avez peut-être vus également.)

Aussi bien, n'est-ce ni la liberté-anarchie, ni l'autorité-inertie qu'elle a favorisées, mais la liberté harmonieuse et créatrice, servie par un matériel qui réunit la quintessence de la science logique d'une part, et la mesure des possibilités sensorielles et mentales de l'enfance d'autre part, matériel qui, dès lors, excite l'appétit de savoir et de pouvoir, à condition que cet appétit existe réellement ! Mais on peut affirmer qu'il existe en tout enfant vivant sain non malmené, ni surmené.

On a prétendu que le matériel Montessori était trop « abstrait », « trop loin de la nature ». On a cru bien faire de répéter les mêmes exercices avec des villages en miniature, des bergeries ou des magasins de poupées. C'est confondre amusement et travail. C'est abaisser l'enfant. C'est le prendre pour plus puéril qu'il ne l'est. Parler bébé ou « petit nègre » à un enfant, c'est l'abêtir. De même dorer la pilule ou enrober le remède d'une dragée. Son besoin de savoir, sa passion de vérité valent plus et mieux que cela. Le tout est de ne pas s'imposer. Non, pas le travail au sens de *tripolium* et de punition, mais au sens de privilège et d'honneur. Qu'on applique le procédé à toute l'enfance nerveusement saine de la planète (les enfants nerveusement malades sont, eux aussi, plus sensibles à ce traitement qu'à tout autre !) et l'on ne tarderait pas à voir les choses de ce monde se transformer du tout au tout ! L'école actuelle tend à étouffer l'étincelle divine qui demeure en tout homme, ne fût-ce qu'en puissance. L'avenir est appelé à animer la lumière de ce flambeau qui brûle en chaque enfant.

Le « joujou » distraît du travail créateur. Si le cube ou le cylindre vous apparaît comme un élément « abstrait », c'est que vous, adulte, en avez abstrait la sève. Mais cette sève — je veux dire la passion de l'enfant qui cherche — elle existe dans ces cubes,

cylindres, encastres, billes et autres symboles mathématiques et géométriques. Car la pensée, les yeux, les mains de l'enfant servent de pont entre l'esprit qui est en lui et la matière qui est hors de lui. Lisez John Dewey : « Comment nous pensons », traduit par le regretté D<sup>r</sup> Decroly. En tout domaine, en mathématiques surtout, l'être pensant découvre, hors de lui, les lois qui, d'ores et déjà, sont en lui.

Nature, biologie, société, morale : ce sont là d'autres plans de la vie. Mme Montessori n'avait pas à traiter, dans ces ouvrages, de ces aspects-là de son œuvre générale. Elle en parlera peut-être quelque jour. Nous le souhaitons. Ceci d'autant plus qu'on lui a reproché de n'avoir pas fourni, en ces domaines, ni en celui des arts, des notions synthétiques originales et utiles. — Le motif ? — Sans doute veut-elle apprendre de l'enfant sa façon de penser, d'analyser, de chercher, de se poser des questions, de les résoudre. Elle veut connaître mieux encore le rythme de sa croissance. En quoi j'estime qu'elle a grandement raison. On n'invente pas une méthode, je le répète ; on la découvre. Celle-ci existe préalablement dans le mystère vivant des jeunes êtres : à nous de l'y trouver.

D'ailleurs il est un « Grand Juge » qui sait couper court à toutes les querelles : l'Expérience. Faites mieux, si vous pouvez ! Nul, s'il est sincère, ne se refusera à l'évidence des faits. Or, c'est là que la méthode Montessori, d'ores et déjà, bat tous les records. Les racines carrées et cubiques de nombre de trois ou de quatre chiffres sont rendues si claires que des enfants de 8 à 9 ans les résolvent seuls. Telles « matérialisations » de la 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> puissance des binômes et trinomes ont rendu, je le sais, des services à des élèves de l'enseignement secondaire, voire à des adultes qui, jusque là, n'yaient pas compris goutte. Des techniciens critiqueront tels ou tels détails ? C'est possible. Si le but est le mieux, chacun applaudira au progrès.

Mme Montessori a saisi les lois profondes de la psychologie génétique. A l'être vivant, elle a apporté un matériel dynamique qui lui permet d'accroître la puissance de son esprit. Mais n'oublions pas qu'à la base de tout elle a mis l'harmonie. Elle veut que l'enfant soit mis en mesure de se « centrer » — de se trouver, de se dominer, de se donner tout entier en chaque acte qu'il accomplit. C'est là son secret. C'est là son succès. C'est là son génie.

Ad. F.

## L'Éducation selon l'idéologie fasciste

La revue de Florence *Primito educativo* a publié récemment un article sur l'École active. J'ai l'intention de me servir le plus possible des termes mêmes de l'auteur, Giorgio Gabrielli.

Dès la lecture du titre, on comprend que l'auteur ne croit pas à l'école nouvelle ; il l'appelle : « l'École mythe ». Il est question, dans cet article, de M. Ferrière, mais on ne précise pas sur quel livre ou quel écrit de lui porte la critique ; peut-être s'agit-il de l'École active en général, en tant qu'École créée par lui.

Quoi qu'il en soit, dans ses écrits, Gabrielli trouve une « terminologie imprécise », au point de vue pédagogique, et parfois « superficiellement contradictoire ». Il se déclare d'accord avec lui quant à la valeur des travaux manuels ; il ajoute toutefois : « L'auteur n'exagère-t-il pas quand il décrit les avantages psycho-sociaux hypothétiques, fabuleux, hyperboliques du travail manuel, alors que, pour l'enfant, il ne peut et ne doit être qu'un jeu sérieux ? »

Quant à l'École active, Gabrielli — toujours sans déclarer auquel de ses très nombreux ouvrages il fait allusion — déclare se trouver en présence d'une terminologie essentiellement rhétorique, générique et vide. « Quand Ferrière et les pédagogues de son école usent de cette phraséologie, on respire une odeur d'idéalisme démocratique, de mentalité bourgeoise, de Genève et de principes immortels ».

Il n'aperçoit pas d'originalité dans l'École active ; il déclare que tout se trouve déjà en puissance dans les programmes didactiques italiens de 1923. « Bien des inspecteurs scolaires d'Italie savent, en toute modestie, dire et faire mieux que ça. »

Et voici en quels termes il conclut son étude sur l'École active :

« Les faits que Ferrière attribue à l'École active, sont, en substance, communs à tous les types d'écoles, mais il met à la place d'honneur l'idolâtrie de l'individu ; en quoi il oublie que celui-ci n'est rien, sinon l'instrument de l'État et de la Nation. Petit oubli, mais impardonnable et fatal. »

Ses réflexions finales sont encore plus nettes :

« Le mouvement en faveur de l'École active a une valeur démocratique et une tendance internationaliste que nous ne pouvons accepter. Il exclut Dieu et la Patrie des valeurs humaines. Nous appelons notre école active, l'école *fasciste*, authentiquement italienne, une école inspirée d'une bien autre

pédagogie, d'une philosophie bien différente et d'une conception politique diamétralement opposée. L'individu n'est rien sans l'État, sans cette merveilleuse forme de l'État qu'est le fascisme, souveraine expression d'une volonté qui s'actualise, d'une forme qui se concrétise, chose bien différente des fantoches aux mille couleurs que sont les démocraties, ballottées dans une instabilité permanente. Il est étrange de constater que, par une malheureuse légèreté, nul parmi nous n'ait exposé ces idées, sans toutefois faire allusion à la source suspecte. Aux pages pédantesquement remplies de faits et de notes empruntées à des livres, nous préférons les expressions poétiquement ingénues de nos petits, ces phrases de dévotion au *Duce* par lesquelles ils témoignent de la fusion des âmes et des volontés, profonde et spontanée, que le Fascisme a instaurée en Italie. Il y a, parmi nos enfants et dans nos écoles, plus de poésie et moins de mécanismes de fiches et de monographies. Nos enfants sentent et aiment davantage, sont ainsi dans des conditions meilleures pour donner toute leur âme et leur vie au service de la Patrie et d'un idéal sublime. »

Voilà le bref résumé d'une longue étude de 25 pages parue dans le *Primito educativo*. Il me paraît assez clair et n'appelle aucun commentaire. J'ajouterai seulement qu'il me paraît parfaitement en harmonie avec un article d'Arturo Marpicati, publié dans le *Corriere della Sera*, sur les conclusions du xvi<sup>e</sup> Congrès international de l'Enseignement secondaire.

« Cet État (l'État Fasciste) est le père, le créateur, le défenseur, l'agent de la puissance de la Nation. Et, en tête de tous les programmes de nos études et plus spécialement de ceux qui forment les jeunes des Écoles secondaires, il faut mettre en épigraphe la première déclaration de la Charte du Travail : « La Nation italienne est un organisme qui possède des fins, une vie, des moyens d'action supérieurs par la puissance et par la durée à ceux des individus distincts et groupés entre eux qui le composent. Elle est une unité morale, politique et économique qui se réalise intégralement dans l'État Fasciste. » Cela signifie que toute notre culture doit s'imprégner d'inspirations rationnelles et viser un but essentiellement politique. Voilà pourquoi, dans un État comme le nôtre, l'École doit être fasciste, plus encore que la banque, l'industrie ou la législation elle-même. Et ceci parce qu'elle a pour mission fondamentale de préparer le citoyen fasciste, lequel à son tour

devra réaliser et perfectionner l'Etat Fasciste. »

Il est inutile d'ajouter des commentaires. Tout cela est suffisamment clair.

M. BOSCHETTI-ALBERTI.

Réponse de M. Ad. Ferrière. — Les fascistes sont logiques avec eux-mêmes ; étant donnée la clef — leur point de départ —

le point de vue qu'ils exposent est irréprochable. Nos mots chargés de sens n'ayant pour eux aucun sens, ou un sens qu'ils condamnent, ils s'arrêtent à la coquille immangeable de notre fruit, et le fruit lui-même, succulent et plein de saveur, leur échappe. Ils disent notre Ecole morte, parce que la coquille, qu'ils voient seuls, est chose morte. C'est tout simple. Ad. FERRIERE.

## Le facteur subjectif dans les notes d'examen <sup>(1)</sup>

Par H. LAUGIER et D. WEINBERG

Les examens et les concours posent de nombreux problèmes au point de vue de la psychologie, de la pédagogie et des techniques de sélection. On a beaucoup écrit sur la psychologie du candidat. La psychologie de l'examineur a été beaucoup moins étudiée.

Nous voudrions, pour le moment, envisager un seul aspect du travail de l'examineur, à savoir : la correction des copies, et rechercher dans quelle mesure les notes de l'examen écrit sont influencées par la personnalité de l'examineur.

De toute évidence, la note dépend non seulement de la valeur intrinsèque de la copie, mais aussi de la psychologie de l'examineur. On s'attend à ce que deux professeurs n'attribuent pas des notes identiques. Mais de quel ordre sont les divergences ? Comment se manifestent-elles et quelles conséquences pratiques peuvent-elles avoir ? Il serait intéressant d'avoir quelques précisions sur ce sujet.

A l'étranger, et notamment en Amérique, on a fait quelques recherches statistiques dans cette voie. En France, à notre connaissance, aucune recherche de ce genre n'a été entreprise.

L'un de nous a eu la chance d'obtenir communication des notes correspondant à une épreuve de l'examen écrit d'un des concours les plus élevés de notre organisation universitaire. Les copies ont été corrigées par deux examinateurs qui travaillaient séparément, sans connaître leurs appréciations respectives. Ajoutons qu'en l'espèce il s'agit de professeurs ayant une longue expérience professionnelle et apportant tous deux à la correction des copies un soin méticuleux, une haute conscience de leur mission. Nous pouvons dire, sans crainte d'exagérer, que si le système actuel de correction des copies offre quelques garanties d'impartialité ou de précision, c'est bien chez nos deux examinateurs qu'on les trouve réunies au maximum. C'est

pourquoi il est particulièrement intéressant de comparer les notes qu'ils attribuent chacun de leur côté.

Dans le concours en question, 166 copies ont été corrigées. La distribution des notes est indiquée au tableau I, où sont condensées nos données numériques de manière à permettre la comparaison des notes attribuées par les deux examinateurs. Mais d'abord, il convient d'examiner les notes de chaque examinateur séparément.

En gros, les notes sont distribuées par chaque examinateur à peu près suivant une courbe normale « en cloche » : les notes moyennes sont les plus fréquentes, les notes très bonnes ou très mauvaises sont les plus rares. C'est un signe qui atteste la valeur de la notation, car on sait que si l'on mesure, dans un groupe homogène d'individus, un trait quelconque, — que ce soit la taille ou le poids, ou une fonction mentale au moyen d'un test, — on constate que les résultats se distribuent selon une courbe en cloche. Tout porte à croire qu'il en est de même pour les connaissances dans le groupe d'individus qui se présentent à un concours, et la confirmation en a été donnée par des applications de tests pédagogiques.

Mais si les classements de nos deux professeurs satisfont à la loi de la distribution normale, ils n'en sont pas moins entachés d'un coefficient subjectif. Il y a « comme une équation personnelle » de l'examineur ; chez B, les mauvaises notes sont moins fréquentes, et les bonnes notes au-dessus de 10 sont plus fréquentes que chez A.

Les moyennes sont différentes. Chez l'examineur A, la moyenne arithmétique est égale à 7,9 ( $\sigma = 3,37$ ) tandis que chez B, elle est égale à 9,1 ( $\sigma = 2,92$ ).

B est donc plus indulgent que A. Cette différence d'un point et demi, bien qu'elle ne soit pas très forte, est néanmoins significative. On le voit par l'examen des courbes de fréquence. On le voit encore en fractionnant les 166 copies en paquets et en comparant les moyennes paquet par paquet. Ainsi nous

(1) Extrait des « Publications du Travail Humain. — Série A. N° 3.



avons formé des paquets de 30 copies ; il y les copies étaient prises au hasard. Voici les moyennes par paquets :

A	B	Différence de B par rapport à A
8,31	8,50	+0,19
6,66	9,15	+2,49
6,53	8,81	+2,28
8,68	9,23	+0,55
8,13	9,85	+1,72
7,03	8,97	+1,94

On voit que la moyenne de B est constamment plus élevée.

Toutefois, les notes supérieures à 14 sont plus rares chez B que chez A ; la note 15 se rencontre deux fois chez A et une fois seulement chez B ; les notes 15 1/2 et 17 se rencontrent chez A une fois, tandis qu'il n'y a pas, chez B, de notes supérieures à 15. B appartient-il à ce type de professeur qui ne met pas de très mauvaises notes, mais qui évite aussi d'en donner de très bonnes, usant d'une échelle limitée en bas et en haut ? Le nombre des copies n'est pas assez grand pour que l'on puisse considérer cette différence dans la fréquence des notes extrêmes comme significative.

Signalons toutefois l'importance que présente, au point de vue du résultat final, cette utilisation d'échelles plus ou moins limitées, dans la notation des copies. Le succès à l'examen étant conditionné par la note moyenne tirée de deux ou plusieurs épreuves, l'exa-

mineur qui use d'une échelle nettement plus limitée, dévalorise son épreuve, car son collègue, en utilisant les notes extrêmes, fait pencher la moyenne de son côté ; ce dernier, s'il met une très mauvaise note, est sûr d'avoir fait échouer le candidat, même si celui-ci a donné un très bon résultat dans l'autre épreuve, puisque ce très bon résultat, étant donné l'échelle limitée de l'autre examinateur, ne sera traduit que par une note modérée ; et inversement.

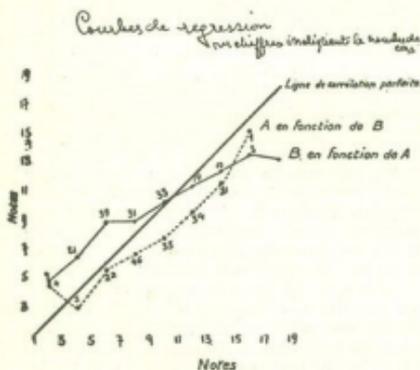
Examinons maintenant si le classement des copies les unes par rapport aux autres, est assez semblable chez les deux examinateurs.

En groupant les copies ayant obtenu chez l'un des examinateurs des notes allant de 1 à 3, puis celles qui ont eu des notes de 3 à 5 et ainsi de suite et en calculant pour chaque groupe la note moyenne de l'autre examinateur, on obtient les courbes de régression du graphique de la figure 1, qui montrent comment varient les notes moyennes des groupes de l'un des examinateurs en fonction des notes de l'autre. On remarque qu'il y a une forte corrélation positive, mais que toutefois les courbes s'écartent de la ligne de corrélation parfaite.

Exprimée en chiffres, d'après la formule de Bravais-Pearson, la corrélation donne un coefficient  $r = 0,827$  (Erreur probable 0,0155).

Somme toute, si l'on songe combien la correction d'une copie est chose délicate, on trouvera cette corrélation plutôt élevée. Mais nous avons déjà dit qu'il s'agit de conditions très favorables, et il faut ajouter que nos deux professeurs avaient l'habitude de travailler ensemble, ils s'étaient adaptés l'un à l'autre. Malgré cela, la corrélation est loin d'être parfaite.

Maintenant, abandonnant les moyennes, considérons les cas individuels.



Le graphique de la figure 2 nous permet d'embrasser d'un coup d'œil tous les cas et d'apprécier les divergences entre les deux examinateurs. En abscisse, on a porté les copies par ordre de notes attribuées par A ; sur l'ordonnée, les notes. Les points indiquent les notes de A et les croix les notes de B, pour les mêmes copies. Les traits représentent les écarts entre la note de A et celle

de B pour la même copie ; ils sont en plein lorsque la note de B est plus élevée que celle de A et en pointillé lorsque c'est l'inverse.

Ce graphique est instructif.

On voit d'abord ce que nous avons déjà relevé plus haut, que B est en général plus indulgent que A. On voit ensuite qu'il y a des écarts importants entre les notes de A et celles de B.

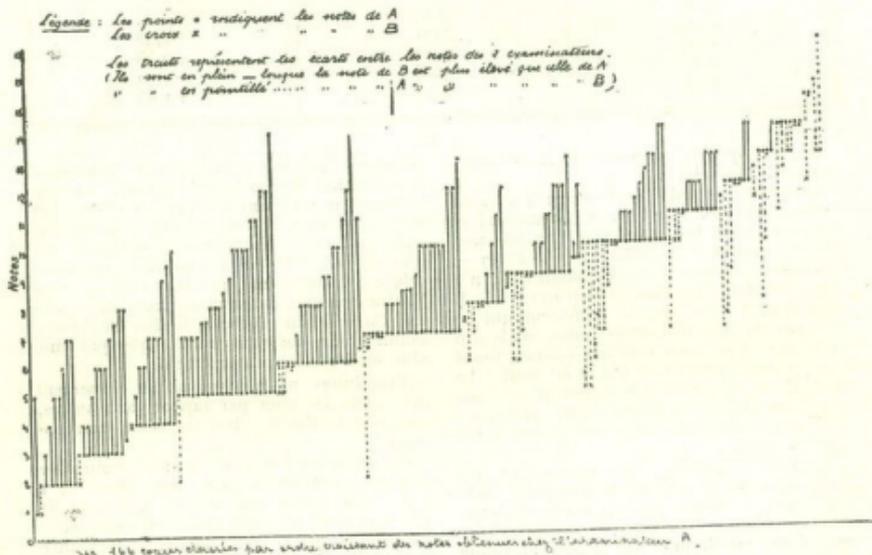


Fig. II

Voici, d'ailleurs, en chiffres, la série des écarts et leur fréquence (tableau II). Les écarts varient de 0 à 9 points ; il y a une copie qui a eu la note 5 chez A et la note 14 chez B.

5,5	1
6	5
7	2
8	1
9	1

TABLEAU II

Écarts	Fréquences
0	20
0,5	3
1	29
1,5	6
2	26
2,5	5
3	33
3,5	1
4	13
4,5	5
5	15

Total ..... 166

En revenant au graphique 2, on voit que pour une série de copies auxquelles A attribue une même note, qu'il considère, par conséquent, comme équivalentes, les notes de B varient entre de bien vastes limites. Ainsi, pour les 21 copies qui, toutes, ont reçu chez A la note 5, les notes de B varient entre 2 et 14 ; c'est-à-dire, presque sur toute l'étendue de l'échelle utilisée par B. Pour les 21 copies qui ont reçu chez A la note 7, les notes de B varient entre 2 et 13 ; pour les 18 copies ayant chez A la note 10, les notes de B va-

rient entre 5 et 14. On pourrait construire le même graphique en rangeant les copies par ordre de valeur des notes de B, on obtiendrait des résultats du même ordre. On verrait, par exemple, que sur 20 copies qui ont toutes chez B la note 7, les notes de A varient de 2 à 11,5 ; pour les 9 copies auxquelles B attribue la note 14, les notes de A varient de 5 à 14. Par conséquent, deux candidats dont les copies présentent, de l'avis de l'un des examinateurs, exactement la

même valeur, peuvent être jugés par l'autre examinateur aussi différents que possible : l'un des deux candidats est classé 2<sup>e</sup> sur 166 et l'autre avant-dernier.

L'importance pratique de ces divergences dans le cas d'un concours est évidemment considérable.

Supposons qu'il y ait 22 candidats à admettre. Nous avons choisi ce nombre parce que, au delà, il se trouvait chez chacun des examinateurs un grand nombre de candidats

TABLEAU III

Rangs des candidats à admettre

	Rangs d'après A	Rangs d'après B	Différ. de rang
Candidats qui seraient admis par A et par B	11	11	0
	3	1	2
	5	2	3
	5	2	3
	5	11	6
	5	11	6
	2	11	9
	11	2	9
	1	11	10
	16	2	14
	16	2	14
Candidats admis par A et refusés par B	16	25	9
	16	25	9
	16	2	14
	5	23	18
	3	25	22
	15	43	28
	11	57	46
	16	80	64
	11	95	84
	22	116	94
16	111	95	
Candidats admis par B et refusés par A	23	11	12
	23	11	12
	23	11	12
	34	11	23
	34	11	23
	34	2	32
	34	2	32
	54	11	43
	77	11	66
	99	2	97
	116	2	114

ayant reçu la même note, par conséquent il aurait fallu choisir entre les *ex æquo* et nous n'avons aucun élément qui nous permette de faire ce choix. D'ailleurs, ce nombre de 22 est assez voisin de celui de la réalité qui était égal à 30. Il s'est trouvé que si A. et B avaient chacun 22 candidats à choisir et s'ils devaient les choisir indépendamment l'un de l'autre, sans discuter leurs appréciations et chercher à se mettre d'accord, comme cela se passe pratiquement, il arriverait que 11 seulement des candidats (soit 50 %) seraient choisis à la fois par A et par B. Les 11 autres, qui devraient être admis d'après les notes de A, seraient refusés par B comme tout à fait insuffisants : leur note moyenne chez B est égale à 10,2 alors que la limite d'admissibilité chez B (en supposant toujours qu'il y ait 22 candidats à admettre) est égale à 13. *Vice versa*, les 11 candidats qui devraient être admis d'après les notes que leur a attribuées B, mais qui ne le seraient pas d'après celles de A, obtiennent chez ce dernier une note moyenne de 9,1 alors que la limite d'admissibilité est chez lui de 11,5.

Le classement des candidats qui seraient choisis est indiqué au tableau III. On voit que parmi les candidats qui, d'après A, méritent d'être parmi les élus, il y en a qui, chez B se classent, au contraire, parmi les mauvais : il y en a un qui se classe 116°, un autre 111°, un troisième 95°, donc très au-dessous de la moyenne. De même pour des candidats choisis d'après B et refusés par A.

En résumé, il y a incontestablement une forte relation positive entre les notes des deux examinateurs. Mais l'accord reste très imparfait. Les échelles des deux examinateurs ne coïncident pas, l'un est plus indulgent que l'autre. Si l'on considère les cas individuels, on rencontre, pour une même copie, des écarts de notes qui vont jusqu'à 9 points, et 2 copies jugées exactement équivalentes par

l'un des examinateurs peuvent être placées par l'autre, l'une en tête et l'autre en queue de la liste. Pratiquement, dans le cas d'un concours, ce ne seront pas les mêmes candidats qui seront choisis par les deux examinateurs ; dans notre cas, la moitié des candidats admis par l'un serait rejetée par l'autre et *vice versa*.

Une conclusion pratique s'impose. Il faut autant que possible remplacer les appréciations subjectives par des mesures objectives. Il faut s'efforcer de remplacer les compositions écrites traditionnelles, du moins certaines d'entre elles, par des tests de connaissance. Il est clair que l'on ne peut introduire ces tests partout. Il est permis de douter que la composition française où le style, la manière d'exposer, la création intellectuelle importent au premier chef, puisse jamais être réduite à un test précis. Mais dans les autres matières d'enseignement, lorsqu'il s'agit de constater si le candidat connaît les faits, comprend les lois et les problèmes, l'emploi des tests est tout indiqué. Aussi se généralise-t-il de plus en plus en Amérique à tous les degrés de l'enseignement. En France, où pourtant sous l'impulsion de Binet a été établie la première échelle d'épreuves de connaissances scolaires, nous en sommes encore à la période héroïque. Cependant, pour ne parler que des concours, quand on songe combien, dans nos grandes écoles, la sélection est sévère, on conçoit combien il est nécessaire de rendre la notation objective et précise ; il importe de ne pas ajouter aux nombreuses causes d'erreur dont sont déjà entachés les résultats des examens, — causes d'erreur qui tiennent à la psychologie du candidat et à la nature même des examens, — celles encore qui tiennent au jugement du correcteur, qui sont loin d'être négligeables et qui pourraient, pour de nombreuses matières d'enseignement, être ou fortement réduites, ou même complètement éliminées.

## Communications du B. I. E.

### Enquête sur la formation professionnelle du personnel enseignant primaire

Le problème de la formation professionnelle du personnel enseignant primaire a été porté à l'ordre du jour de la Quatrième Conférence internationale de l'Instruction pu-

blique, organisée par le Bureau international d'Education et qui se réunira à Genève en juillet prochain. Afin de faciliter les débats qui auront lieu à la Conférence, le Bu-

reau international d'Education a entrepris une enquête préliminaire et envoyé le questionnaire suivant à tous les Ministères de l'Instruction publique. Le rapport de l'enquête paraîtra avant la Conférence afin que les Délégués des Ministères puissent étudier la question avant la discussion des recommandations.

### Questionnaire

1. a) Les études préparant à l'enseignement primaire sont-elles les mêmes pour les instituteurs et les institutrices ?
  - b) Sont-elles les mêmes pour tous les types et degrés d'écoles primaires (1) (urbaines ou rurales, primaires, ou primaires supérieures, etc.) ?
2. Dans quel genre d'institutions (école normale, académie pédagogique, « Teachers' Training College », université, etc.) le personnel enseignant primaire est-il formé ? (2)
3. Quelles sont les conditions d'admission à ces institutions ?
  - I. a) Age d'entrée minimum ;
    - b) Etudes préalables exigées (dans quel genre d'école ? de quelle durée ?) ;
    - c) Examens d'admission ;
    - d) Conditions spéciales (santé, aptitudes musicales, etc.) ;
  - II. e) Les études sont-elles gratuites ou non ?
- f) Existe-t-il des bourses, d'Etat ou privées ?
4. a) Quelle est la durée des études exigées des candidats à l'enseignement primaire ?
  - b) Quel est le plan des études destinées à la formation de ces candidats (veuillez indiquer sur un tableau-horaire les branches par années d'études et le nombre des heures d'enseignement).
5. Veuillez décrire par quelle méthode se fait :
  - a) la préparation pédagogique (histoire de la pédagogie, méthodologie, pédagogie expérimentale, etc.)
  - b) la préparation psychologique (psychologie générale, psychologie expérimentale, psychologie de l'enfant, de l'adolescent, etc.) ;
  - c) la préparation pratique (stage préalable ou autre stage dans une école primaire, leçons données sous la direction d'un pédagogue averti) ;
  - d) la préparation sociale ;
6. a) Quels sont les examens que les candidats doivent subir au cours de leurs études ?
  - b) En quoi consiste l'examen final ? (Veuillez donner des détails).
7. Quels sont les diplômes ou grades exigés du personnel enseignant primaire ?
8. Quelle est la procédure suivie (stage, examen de capacité, concours, etc.) pour la nomination, a) temporaire, b) définitive des instituteurs et institutrices primaires ?
9. Quels sont les moyens employés pour le perfectionnement des instituteurs et institutrices primaires déjà en fonction (conférences, leçons-modèles, cours de perfectionnement, voyages à l'étranger, etc., etc.) ?
10. Avez-vous d'autres observations à présenter (traits caractéristiques, etc.) ?

(1) Dans beaucoup de pays (surtout de langue anglaise), « élémentaire » et « primaire » sont synonymes. Dans d'autres, par exemple l'Egypte, il existe des écoles élémentaires et des écoles primaires qui n'ont ni le même programme, ni la même durée des études. Dans ce cas, prière de tenir compte des deux en répondant au questionnaire.

(2) Si les maîtres peuvent être préparés dans différents types d'institutions, prière de tenir compte de tous ces types en répondant au questionnaire.

## UN BEAU VOYAGE POUR LES GRANDES VACANCES 1935

# Le premier Congrès Régional des Iles Britanniques de la Ligue d'Éducation Nouvelle

se tiendra à

## L'UNIVERSITÉ SAINT-ANDREW (Ecosse)

du mardi soir 13 août au jeudi soir 22 août 1935

### SUJET :

#### L'ÉDUCATION ET LES LOISIRS

Comment créer une culture démocratique ?

Président du Congrès : D<sup>r</sup> A.-D. LINDSAY, Professeur à Billiol College (Oxford)  
 Secrétariat central : Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, 29, Tavistock Square,  
 London, W. C. I.

Le sujet choisi pour les travaux du Congrès sera étudié sous les deux aspects suivants :

- I. — L'éducation en vue des loisirs des écoliers ;
- II. — Étude des moyens propres à aider les adolescents et les adultes déjà sortis des écoles à faire le meilleur usage de leurs loisirs.

### HORAIRE

L'horaire quotidien du Congrès se divisera en trois parties :

- 1<sup>o</sup> Réunions de groupes, de 9 à 11 heures.
- 2<sup>o</sup> Démonstrations, de 11 heures à la fin de la matinée.
- 3<sup>o</sup> Conférences du soir, entre 20 et 22 heures.

Un rapport préliminaire de 20.000 mots sera imprimé et distribué aux congressistes en juillet. Il rendra compte de l'état actuel de la question de l'éducation en vue de l'utilisation des loisirs et des possibilités existant dès à présent dans ce domaine.

### PROGRAMME PROVISOIRE

#### I. — Travail des Groupes de Discussion

##### Première semaine

Récréations (jeux, éducation physique, voyages).

Musique et danse.

Déclamation et théâtre.

Travail artistique.

Métiers et bricolages.

Préparation sociale (études sociales, politiques, littéraires).

Ententes internationales.

Influences affectives et spirituelles. (Éducation religieuse, hygiène mentale).

##### Deuxième semaine

L'École maternelle.

L'École primaire et secondaire.

Période post-scolaire.

L'Éducation des Adultes.

L'Éducation des Parents.

#### II. — Démonstrations

Travaux d'arts et métiers. — Eurythmique et musique. — Danses populaires. — Gymnastique. — Théâtre et déclamation. — Cinéma scolaire. — Radiodiffusion.

#### III. — Expositions

Une exposition de travaux sélectionnés sera organisée, ainsi qu'une exposition d'œuvres d'art d'artistes écossais d'avant-garde.

Un catalogue présentant un intérêt tout particulier sera publié. Il contiendra, outre une description de l'art contemporain en Écosse, une déclaration détaillée précisant le point de vue des artistes relativement aux problèmes posés par le XX<sup>e</sup> siècle.

**IV. — Conférences du soir***Première semaine :*

13 août. — A.-D. LINDSAY. — Le chômage et l'éducation.

14 août. — J. LEWIS PATON. — L'influence des loisirs sur le caractère.

15 août. — G.-B. BROWN. — L'éducation scolaire et l'intérêt artistique.

16 août. — Mrs C.-D. RACKHAM. — Le travail intellectuel dans la vie post-scolaire.

*Deuxième semaine.*

19 août. — E. SALTER DAVIES. — Education et Loisirs. — T.-F. COADE. — L'éducation en vue des loisirs à l'école.

21 août. — L.-P. JACKS. — Les illettrés

physiques. — Sir PERCY WALKINS. — L'éducation populaire durant les loisirs.

22 août. — WILLIAM BOYD et L. ZILLIACUS. — Le défi des loisirs.

**V. — Distractions**

Des distractions, des excursions, des voyages dans le beau pays d'Ecosse complètent naturellement le programme de cet intéressant Congrès.

Les personnes qui s'inscriront recevront tous les renseignements utiles sur ces questions, ainsi que sur les facilités diverses qui leur seront fournies.

Pour tous renseignements, écrire à la Ligue d'Education Nouvelle, 29, Tavistock Square, Londres W. C. I.

## Nouvelles Diverses

**I****CONGRÈS****CONGRÈS INTERNATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT**

Sous le patronage  
du Ministre de l'Instruction publique  
BRUXELLES (28 juillet-4 août 1935)

**PROGRAMME :**

Le Congrès International de l'Enseignement, organisé par la **Ligue Belge de l'Enseignement** se tiendra à Bruxelles, du dimanche 28 juillet au dimanche 4 août 1935, à l'occasion de l'Exposition Universelle et Internationale de Bruxelles.

Il comprendra douze sections qui auront pour mission d'étudier les questions suivantes :

- 1° Le problème de la culture ;
- 2° L'éducation physique ;
- 3° L'éducation morale ;
- 4° L'éducation esthétique ;
- 5° L'éducation manuelle.
- 6° L'étude de l'enfant ;
- 7° Les méthodes nouvelles d'éducation et d'enseignement.
- 8° L'éducation des enfants arriérés et anormaux ;

- 9° La formation du personnel enseignant.
- 10° La cinématographie et la radiophonie scolaires.
- 11° Les bâtiments scolaires, leur aménagement et leur ornementation.
- 12° L'outillage didactique (Exposition avec démonstrations pratiques).

Les séances de sections et les assemblées plénières se tiendront au Palais des Académies, Place du Palais, à Bruxelles, tous les jours, de 9 h. à 12 h. et demie.

L'Exposition d'outillage didactique avec démonstrations pratiques sera organisée dans les locaux de l'Ecole moyenne A. de la ville de Bruxelles, rue Ernest-Allard, 49 (à proximité du Palais de Justice).

Pour tous autres renseignements, s'adresser à la Ligue de l'Enseignement, 110, Boulevard Maurice-Lemonnier, Bruxelles.

**CONGRÈS INTERNATIONAL  
DE L'EDUCATION FAMILIALE**

Sous le haut patronage de Leurs Majestés  
le Roi et la Reine des Belges.

BRUXELLES. — 31 juillet-4 août 1935

**PROGRAMME :**

*Première Section.* — Notions générales au sujet de la formation du caractère. — Etudes psychologiques de l'Enfance.

*Deuxième Section.* — Formation du caractère dans la Famille. — Conseils aux pa-

rents sur les meilleures méthodes de développer les qualités morales chez les enfants, et de réaliser une éducation physique et manuelle appropriée.

*Troisième Section.* — Formation du caractère à l'école primaire, secondaire et supérieure — Conseils aux maîtres sur les meilleures méthodes pour développer chez leurs élèves le sens familial, social, les aptitudes physiques et le caractère, orientées dans un sens familial et en vue de la collaboration avec la famille.

*Quatrième Section.* — Enseignement à la jeunesse de ses futurs devoirs au point de vue de la formation du caractère dans la famille (à l'école gardienne, primaire, secondaire, professionnelle, ménagère et supérieure).

*Cinquième Section.* — Vulgarisation parmi les parents des notions d'éducation familiale pour l'éducation du caractère.

*Sixième Section.* — Action d'œuvres diverses en vue de l'amélioration des conditions de la vie familiale pour la formation du caractère.

*Septième Section.* — Coordination du zèle social en vue d'un programme commun d'action pour l'amélioration de la civilisation par l'éducation familiale du caractère.

Pour tous autres renseignements, s'adresser au Bureau Exécutif, 23, avenue de l'Yser, Bruxelles.

## CONGRÈS INTERNATIONAL A BILTHOVEN (Hollande)

(du 23 au 26 avril 1935)

### SUJET : Une communauté d'enfants

Pour tous renseignements, écrire au Secrétaire de l'Atelier Hobbenarlaan, 78, Biltoven (Hollande).

L'« Atelier » de Biltoven, école nouvelle hollandaise, a pris l'initiative, au cours de ces dernières années, de Congrès qui attirent un nombre toujours croissant de visiteurs appartenant à tous les milieux éducatifs. Le 10<sup>e</sup> de ces Congrès se réunira du 23 au 26 avril et sera international. Les visiteurs de tous pays sont invités à y assister.

L'idée qui sera pour la première fois soumise à un vaste cercle d'auditeurs est celle de la formation, dans divers pays, de communautés enfantines autonomes et productives, capables d'échanger le surplus de leur production et qui formeraient un réseau international de centres de vie sociale nouvelle.

Cette idée se trouve depuis quelque temps déjà à l'arrière-plan du travail éducatif accompli à la communauté enfantine « L'Atelier ». Non seulement les enfants y ont la responsabilité de certains arrangements relatifs à la vie scolaire, y fabriquent toute sorte de mobiliers et de matériels didactiques, sont chargés du travail de nettoyage, mais ils collaborent encore à l'œuvre commune en travaillant dans une vaste serre-jardin et en produisant une partie de ce qui est nécessaire à l'alimentation.

L'objet du Congrès est d'exposer la manière dont sont résolus à Biltoven les divers problèmes d'organisation scolaire et d'essayer d'établir le contact entre des Educateurs de pays divers qui pensent qu'une communauté enfantine productrice internationale peut constituer une méthode propre à renouveler l'ordre social.

Le premier jour du Congrès sera consacré à l'étude d'un nouveau projet de diplôme qu'il est question de créer en Hollande.

## II

### Au Musée Pédagogique

#### Deux conférences sur le cinéma éducateur

Deux conférences sur le cinéma éducateur ont été faites le jeudi 7 mars 1935 au Musée Pédagogique de l'Etat, 29, rue d'Ulm, par M. M.-C. Lebrun, Directeur-adjoint du Musée.

La première, organisée par l'Union Fraternelle des Femmes fut présidée par M. André J.-L. Breton, député du Cher, Président du Groupe du cinéma à la Chambre, assisté de Mme Nussbaum et de M. Lenoble. M. Lebrun s'attacha surtout à définir le rôle que peut jouer le cinéma dans l'éducation des adultes et insista sur l'intérêt qu'il y aurait à concentrer dans ce domaine, les efforts des diverses administrations publiques aujourd'hui dispersés.

Plusieurs films furent projetés, parmi lesquels « *Western Ireland* », film anglais, les *Oursins*, de M. Jean Painlevé, ainsi que « *Le Printemps* » et le « *Verrier* », de MM. Jean Benoit Lévy et Chavance.

L'initiative de la seconde conférence avait été prise par la Fédération des parents d'Elèves des Lycées et Collèges que préside M. le Dr Monsaingeon, M. Lebrun s'efforça de souligner les efforts et les progrès réalisés depuis vingt ans dans le domaine du cinéma d'enseignement. A l'aide d'extraits de films d'enseignement du second degré, muets et sonores, il montra avec succès, l'aide considérable qu'un film conçu à cette fin peut apporter au professeur de géographie, de

sciences naturelles, de physique, de langues vivantes et même d'histoire.

Parmi les bandes passées totalement ou en partie au cours de cette seconde séance, citons « *Les Vosges* », de M. Henry Hauck (édition Gaumont) ; « *Les Mouvements vibratoires* », de M. Ponchon (édition C. U. C.), l'un et l'autre réalisés sous les auspices du Musée Pédagogique, « *La Circulation du sang* », du D<sup>r</sup> Commandon (édition Pathé) ; « *La Tailerie* », de M. Marc Cantagrel (édition C. U. C.) ; « *La Pieuvre* », de M. Jean Painlevé ; « *L'Unité de l'Allemagne* », de M. Wladimir d'Ormesson (édition Atlantic-Film).

\* \*

### Office Pédagogique de l'Esthétique

Conférences au Collège Libre des Sciences Sociales, 28, rue Serpente, Paris, VI<sup>e</sup> (premier étage).

#### LA NOUVELLE ÉDUCATION ET L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

(Cours de M. Horace Thivet à partir du 28 février).

Jeudi, 21 mars, 16 h. 30. — Utilisation du local en fonction de la discipline scolaire.

Jeudi, 4 avril, 16 h. 30. — De la nécessité de créer des Comités locaux de la Construction scolaire.

Jeudi, 11 avril, 16 h. 30. — A propos de la Décoration scolaire.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alice DESCOEUDRES, **Des Héros**, François d'Assise, Pestalozzi, Rosa Luxembourg, Alessandrina Ravizza, Beethoven, Louis Pasteur, Léon Tolstoï, Mathilde Wrede, Auguste Forel, Gandhi. (Deuxième édition, La Chaux-de-Fonds, Imprimerie des Coopératives réunies, vol. 12 x 19 de 223 pp., fr. s. 1,50).

Voici donc réédité déjà ce petit livre que nous annonçons il y a quelques mois à peine, au moment où paraissait le tome II de la série « *Encore des héros* ». Un tome III est en préparation. Beaucoup s'en réjouissent. Car il se dégage de ces pages un amour de l'humanité, un amour des faibles et des opprimés qui ont le don de soulever l'enthousiasme des enfants. Amour aussi de la vérité, chez tels savants, comme Louis Pasteur et Auguste Forel, mais vérité toujours mise au service du bien. A notre époque où le Semeur d'ivraie mobilise des cohortes entières au profit de la haine entre les hommes, il faut semer, semer à pleines mains les semences de beauté et d'enthousiasme. Car le dévouement, le don de soi, la vie de consécration de soi à un idéal d'ordre moral sont des semeurs de beauté. Et ces semences trouvent chez les jeunes, chez tous, même chez ceux qui feignent l'ironie et le mépris, un terrain tout préparé, tendre à souhait. Malheur à qui laisse souffler par-dessus la bise glaciale et le terrain se durcir en une croûte que les tiges et les racines frères encore ne pourront plus percer.

Aucun récit biographique ne peut convenir simultanément à tous les âges. Ceux de notre livre s'appliquent à des âges quelque peu différents. Les uns sont plus anecdotiques et, dès lors, vi-

vants ; d'autres plus spéciaux. La biographie Ravizza est sans doute belle en principe, mais apparaît un peu pauvre. Aux petits, on racontera au lieu de lire ; à des enfants plus âgés, on racontera par ci et lira par là ; avec des tout grands, on recherchera les sources elles-mêmes, dans les volumes des bibliothèques. Ces sources sont indiquées ici.

Ce volume a reçu un appendice : « *La vie de Pestalozzi racontée par des enfants arriérés* », avec croquis faits par ceux-ci. C'est un exemple charmant de ce que l'adulte peut choisir dans une biographie pour la rendre accessible aux jeunes et de ce que ces derniers ont saisi, gardé, aimé et exprimé : ils ont voulu l'exprimer pour le conserver comme un trésor. Heureux les enfants qui savent accumuler des trésors : des talismans pour plus tard !

Ad. F.

### Les idées pédagogiques de Victor Considérant,

par M. DOMMANGET. Une brochure de 47 pp., éditée par la Librairie de l'École Emancipée, à Saumur. — Prix : 1 franc.

L'auteur a voulu montrer comment le chef de l'école fourriériste concevait l'éducation dans la société socialiste. Il cite de larges extraits de l'œuvre de Considérant, et les adeptes de l'éducation nouvelle auront le plaisir, en les lisant, de trouver exprimées avec verveur les critiques qu'ils adressent encore à l'éducation traditionnelle en même temps que quelques-uns des principes qui leur sont chers. Ils y verront conseillées quelques-unes des pratiques des écoles nouvelles.

Voici contre la sédentarité : « Comment, à grands sois, imbéciles barbus qui leur faites

« traduire chaque jour, de latin en français, de français en grec et en latin, que la liberté est « le premier de tous les biens, que la mort est « préférable à l'esclavage, ce n'est pas un supplice « et une torture que cet emprisonnement de huit « ans sous lequel vous les tenez, eux dont les « natures vives, alertes et bouillantes, sentent « mieux que vous et vos vieux Romains le besoin « de liberté ! »

Puis, contre l'enseignement uniforme et collectif : « Vous avez une règle qui est la même pour « tous, qui ne fait nulle exception des natures, « des forces, des caractères. Vous attelez brutale- « ment toutes ces intelligences à la même tâche ; « vous faites marcher du même pas les longues « jambes et les jambes courtes. »

Et voici la pratique de l'école active : « La « pratique est le meilleur professeur et surtout « le meilleur instituteur du monde. La théorie, « c'est la généralisation des faits ; logiquement, « elle ne peut, elle ne doit venir qu'après les « faits. La pratique d'abord, la science après : « soyez soldats et manœuvrez ; puis tard vous « dirigerez la manœuvre. Un enfant de quatre « à cinq ans comprend et parle fort bien sa « langue ; il n'a pourtant pas appris la syn- « taxe en nourrice ; vous montrerez les règles « quand on saura les mots ; vous arriverez aux « abstractions, aux spéculations, après avoir par- « couru le domaine des réalités, des expériences. « La théorie et la pratique se donnent la main, « se soutiennent, s'entraînent, mais les choses « passent par les sens avant d'arriver à l'intel- « ligence : à la pratique active appartient donc « l'initiation ».

Elle paraît à Considérant tout à fait conforme à la nature et à l'évolution des intérêts de l'enfant, tour à tour, dit-il, intéressé par « a) le fu- « rage ou penchant à tout manier, tout visiter, « tout parcourir ; b) le *fracas industriel*, goût « pour les travaux bruyants ; c) la *singerie* ou « manie imitative ; d) l'*industrie miniatière* ou « goût des petits ateliers et des petits instru- « ments ; e) l'*entraînement progressif du faible* « au fort ».

#### OUVRAGES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

K. E. KRAFFT, « *Typokosmie. Ueber Urbilder und Sinnzeichen. Vom Waiten des Sprachgeistes.* » (Verlag des Zenit, Düsseldorf, 1934, RM. 2,50 ou Fr. suisses 3. — Chèque postal de l'auteur, Zurich VIII/12.793).

On comprendra mieux la signification de cet ouvrage si l'on a connaissance des lignes suivantes extraites du « Rapport de la Section de Psychologie individuelle et des types psychologiques », instituée en août 1929, lors du V<sup>e</sup> Congrès international d'Éducation nouvelle, à Ekebeur, rapport adressé au Conseil directeur de la Ligue en janvier 1935.

« Présidée par le sous-signé, et ayant pour secrétaire M. K.-E. Krafft, caractérologue à Zurich, la Section a fourni, durant ces quatre années, un travail considérable. Un bon nombre de caractérologues marquants d'Europe ont été présentés en automne 1929 ; mais leurs réponses ont été

négatives, presque tous arguant de manque de temps.

« Les enquêtes à base de statistiques, commen- « cées bien avant la constitution de notre Section « par chacun de nous, furent continuées. Une oc- « casion bienvenue fut l'appel adressé à M. K.-E. Krafft de servir de caractérologue dans de grandes Maisons de Commerce de Zurich, pour le choix du personnel, ce qui lui permit de pousser ses recherches à un degré inespéré et sur une grande échelle. Un peu plus tard, M. Krafft inaugura des cours publics, tant à Zurich qu'à Genève, Paris, Lausanne, etc. Il fit, en outre, des conférences à Nice, Munich et ailleurs qui eurent un succès marqué.

« Les études poursuivies durant ces années ont conduit à des publications peu nombreuses, mais permettent de suivre les progrès et approfondissements successifs de la matière. En 1932, nous avons publié ensemble un opuscule intitulé *Caractérologie typocosmique*, actuellement épuisé, qui marque une de nos étapes, étape actuelle- ment dépassée sur plus d'un point.

« *Les Annales de l'Enfance*, de Paris, ont pu- blié, en janvier 1933, ma conférence donnée à Nice en 1932, sous le titre suivant : « Les élé- ments constitutifs du caractère ».

« Depuis lors, nous nous sommes mis en rap- port avec des chercheurs tels que le D<sup>r</sup> Maurice Faure, fondateur de l'Institut pour l'étude des radiations solaires, telluriques et cosmiques, à Nice ; le D<sup>r</sup> A. Leprince, qui poursuit des re- cherches analogues, à Nice également, et avec le D<sup>r</sup> Jules Régnauld, de Toulon, qui publie la revue *La Côte d'Azur Médicale* où ont paru, dès 1934, des articles du sous-signé. »

L'ouvrage que nous annonçons, « *Typokos- mie* » est le résultat de toutes ces études et re- cherches. Ses 52 pages sont richement illustrées de graphiques. L'auteur est arrivé à reconstituer en quelque sorte le symbolisme des signes zodia- caux et planétaires qu'avait entrevu la tradition astrologique ; mais il serait erroné de penser que M. K.-E. Krafft soit inféodé aux doctrines de l'ancienne astrologie. Si, sur certains points, le résultat de ses recherches statistiques l'a conduit à constater que celle-ci avait pressenti des concordances que la science moderne ne peut que retrouver ; si, en s'élevant à l'intuition qui, seule permet de relier les faits en faisceaux cohérents, l'auteur a pu saisir des concordances réelles (que tout statisticien peut constater après lui), il est hors de doute que les moyens et les fins de la recherche de M. Krafft présentent une originalité propre et font accéder cet ordre de recherches au plan des vérités universelles dont la science prend et prendra de plus en plus possession.

Tel est l'objet de la première partie de cet ou- vrage. La seconde, qui sera plus discutée, mais qui n'en est que plus remarquable, révèle les « dessous » insoupçonnés du génie linguistique. On y découvre le dynamisme symbolique des formes verbales, et, par delà, les réalités igno- rées de la psychogenèse et de la psychologie syn- thétique.

De telles recherches ne sont jamais achevées. Le fait que de nombreux élèves de M. K.-E. Krafft travaillent dorénavant avec lui, permet

d'espérer qu'à l'avenir les confirmations, d'une part, et les découvertes, de l'autre, conduiront à des résultats toujours plus riches et féconds.

Ad. F.

Dr Casimiro FRANK, *La Conquista della salute* (Roma, Edoardo Tinto, éd. 25, Castro Pretorio, 1934, broch. 11 x 17 de 55 pp., 2 livres).

Le professeur et docteur C. Frank enseigne la neuropathologie à l'Université de Rome. Il est en outre directeur de l'Institut de Médecine biopsychologique, à la via Palermo 21. Dans le but de rendre service au public et de lutter contre les désordres physiques et mentaux que causent les erreurs d'ordre physiologique et hygiénique, il publie une série d'opuscules sous le titre commun de : « Manuels pratiques de médecine biopsychologique ». Le tome I était intitulé : « Origine, prévention et guérison des maladies ». Le tome II que nous annonçons ici sera suivi d'autres opuscules parmi lesquels nous relevons les titres suivants : L'éducation psychique intégrale ou éthique biopsychologique. — La nouvelle philosophie naturelle ou réalisme rationnel. — La science (ou l'art) de se bien porter. — Eugénisme et sexualité. — Le régime cortical.

C'est sur ce dernier point qu'insiste l'auteur. Sa thèse est celle-ci : dans le front résiderait un centre cortical de la conscience qui, dans sa phase subconsciente, commanderait à toutes les fonctions physiologiques, y compris celles des glandes à sécrétions internes et externes. D'où l'importance extrême de la biopsychothérapie et de la biopsychagogie qu'il appelle aussi éducation psychique intégrale (corticothérapie et corticagogie). L'organe cortical de la santé, une fois éduqué ou rééduqué, est préposé au maintien durable de l'équilibre psychique.

Voilà de bien grandes promesses ! Gageons que cette thérapeutique ne va sans encombrer. Par contre : prévenir vaut mieux que guérir. L'auteur, dont nous n'avons pas qualité pour critiquer la thèse physiologique proprement dite, s'en prend — à bon droit, nous semble-t-il — à la médecine officielle sous sa double forme pharmacéutic et psychiatrique. Il lui reproche de s'attacher à guérir les symptômes sans se préoccuper de la cause initiale du mal ou, mieux encore, de la cause initiale du bien, qui pourrait et devrait être mise en œuvre. Cette cause initiale, pour Coëzé, c'était l'« auto-suggestion ». Le Dr Casimir Frank préfère lui donner un nom positif, exprimant la puissance créatrice et constructive qui est en elle. L'appeler courage, optimisme, volonté de santé, c'est tourner autour du centre. Les Orientaux, que cite l'auteur, ont vu plus clair que nous, en ce domaine ; au pôle opposé, les savants matérialistes doctrinaires sont des aveugles. Possession de soi et « super-conscience », tel est le but auquel doit viser l'éducation.

Ad. F.

---

**ERRATA** : Pour le n° de février (Catalogue du Service des Prêts de Livres), il y aura lieu de lire :

Bovet : « La Paix par l'École ».

Freinet : « L'Imprimerie à l'École ».

---

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V<sup>e</sup>.

## L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo  
BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans  
Méthodes nouvelles (Montessori,  
rythmique, solfège, piano)

PAVILLON — GRAND JARDIN  
SOINS MATERNELS

## L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

**CHESIÈRES-VILLARS** (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

École Nouvelle pour Garçons et Filles  
de tous âges dans un milieu familial  
Vie de plein air • Soleil • Sports

**INTERNAT — EXTERNAT**

Prospectus sur demande

## Institut MONNIER

### École nouvelle à la campagne

*Education et Instruction pour garçons  
et jeunes filles de tous les âges  
introduction à la langue et à la culture  
française et allemande*

**PONT-CEARD-sur-VERSOIX**

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odernold)

(Prospectus et informations sur demande)

## La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

**Articles spéciaux pour les Parents**  
**Listes de Livres pour Enfants**

Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

**PARIS, VIII<sup>e</sup>**

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-09

## L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'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.

## ÉCOLE DE BEAUVALLON

### DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

## “ 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 l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

## 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<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.**

**NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.**

**BERLIN — 57-58, Unter den Linden.**

**VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.**

**ROME — 177, Corso-Umberto I.**

**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 Descocudres**

*de*

*l'Institut J.-J. Rousseau*

*d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly*

*pour petits enfants et arriérés*

**PROSPECTUS SUR DEMANDE**

**13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)**

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI<sup>e</sup>

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2<sup>e</sup> série :

N<sup>o</sup> 309. Boîte N<sup>o</sup> 6. Tulipe et Clown. — N<sup>o</sup> 310. Boîte N<sup>o</sup> 7. Moulin et Poussin. — N<sup>o</sup> 311. Boîte N<sup>o</sup> 8. Berroquet et Pensée. — N<sup>o</sup> 314. Boîte N<sup>o</sup> 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — N<sup>o</sup> 315. Boîte N<sup>o</sup> 10. Rose et Marine. Chaque boîte ..... 5 »  
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1<sup>re</sup> série (sujets simples) :

N<sup>o</sup> 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Soupière. — N<sup>o</sup> 436. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — N<sup>o</sup> 437. Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte ..... 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2<sup>e</sup> série (sujets compliqués) :

N<sup>o</sup> 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N<sup>o</sup> 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — N<sup>o</sup> 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte ..... 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N<sup>o</sup> 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N<sup>o</sup> 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N<sup>o</sup> 345. Jouons ..... 15 »  
N<sup>o</sup> 346. En récréation ..... 19 »  
N<sup>o</sup> 347. Frères et sœurs ..... 22 »

Mosaïques d'images sur bois  
"Floréal"

N<sup>o</sup> 1117. Petit modèle ..... 9 »  
N<sup>o</sup> 1118. Modèle moyen ..... 10 50  
N<sup>o</sup> 1119. Grand modèle ..... 12 »

PIQUAGES "LUTÉZIA"

N<sup>o</sup> 353. Une pochette contenant 6 modèles différents ..... 1 10

LA VITRAUPHANIE

N<sup>o</sup> 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées ..... 2 10

Patiences sur bois "Molitor"

N<sup>o</sup> 344. Rions ..... 9 »  
N<sup>o</sup> 348. En vacances ..... 10 50  
N<sup>o</sup> 349. Les enfants s'amuseant ..... 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.  
N<sup>o</sup> 307. Une belle boîte, couverture en couleurs ..... 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.  
Jeu de lecture globale.  
N<sup>o</sup> 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N<sup>o</sup> 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs ..... 12 »

Les animaux pêle-mêle

N<sup>o</sup> 259. Une pochette de 8 sujets différents ..... 1 80

M<sup>re</sup> FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché ..... 12 »

M<sup>re</sup> CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies ..... 4 »

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