

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

H. LAUGIER et D. WEINBERG. — *Le facteur subjectif dans les notes d'examen. — (Deuxième contribution).*

G. BERTIER. — *Éducation morale et sociale dans une École Nouvelle.*

PUBLICATIONS DU B. I. E. : *Le Self-government à l'École* (suite et fin).

A travers les Revues.

Livres.

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

14^e Année.

MAI 1935

N° 107

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. 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. À 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. 1. (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. 1. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagones 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ÉCOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-Mousty.

BELGIQUE : *Sveobodno Vaspitanie*, 13, rue Balchokiro, Sofia

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

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

HONGRIE : *A Jero Ujpalja*, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

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

ROUMANIE : *Peatra Inimii Copiilor*, Strada Noua Bania, 79, Bucarest.

SUEDE : *Pedagogiska Spöremal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TURQUE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

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

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

YUGOSLAVIE : *Rudna Skola*, Slovana, Sremska, 3, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glard et Hélier, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique. *Revue de psych. soc. Genève*, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises athénaises 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'Antonomasia des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité pendante chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, n° 61, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active. Genève, Editions Forum, n° 61, 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en espéranto) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) Fr. 25 »
L'Éducation en Suisse. Genève, Editions Forum, n° 61, 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en espéranto) Fr. 35 »

nève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon., et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur 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'École active. Bruxelles, Lamerlin, 1925 (Tr. en espagnol) Fr. 15 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1925 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
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'École active. Genève, Editions Forum, n° 61, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.E. Krafft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 35 »
Les Éléments constitutifs du Caractérol. Annuaire de l'Enfance Fr. 2 50
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'École, 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, Ve, n° 497-92.

Le facteur subjectif dans les notes d'examen ⁽¹⁾

Deuxième contribution,

Par H. LAUGIER et D. WEINBERG (2).

Dans une étude précédente (3), nous avons comparé les notes attribuées pour des copies d'examen par deux professeurs qui travaillaient séparément ; il s'agissait d'un des concours les plus élevés de notre organisation universitaire. Nous avons signalé l'intérêt de telles études, tant au point de vue de la psychologie, que pour la pédagogie, dans la mise au point des techniques de sélection scolaire.

Les notations des deux professeurs que nous avons comparées dans ce premier travail ont montré entre elles une corrélation assez élevée ($r = 0,827 \pm 0,0155$), bien qu'imparfaite ; les désaccords étaient d'une importance pratique réelle.

Nous avons pensé que cette corrélation élevée correspondait à un cas plutôt exceptionnel et était due à ce que les deux examinateurs, habitués depuis longtemps à travailler ensemble, avaient établi une façon commune de juger.

Les nouveaux documents que l'un de nous a pu réunir et les expériences que nous avons effectuées complètent en partie notre étude. Nous allons envisager maintenant :

1° Les divergences entre les notations de

professeurs dans quelques examens et concours ;

2° La variabilité d'un même professeur ;

3° La confiance à accorder à la note finale du jury ;

4° Le rôle de la compétence et de l'érudition du professeur dans le travail de correction des copies.

I. — DIVERGENCES ENTRE DEUX EXAMINATEURS A UN CONCOURS

A. — Les données.

Nous disposons, pour comparer les notes de deux examinateurs à un concours, des données suivantes :

1° Notes des professeurs A et B dont nous avons déjà utilisé les notations dans notre précédent travail et dont nous allons maintenant comparer les notes correspondant à une autre session d'examen. L'examen se rapporte à une épreuve d'histoire et de géographie, 141 copies ont été corrigées.

2° Les notes correspondant à un examen de philosophie, dont les copies ont été corrigées par deux examinateurs que nous désignerons par N et M. Il s'agissait encore d'un des concours les plus élevés de notre organisation universitaire. Le nombre de copies a été de 67.

B. — Résultats.

Voici, d'abord, les caractéristiques de ces notations :

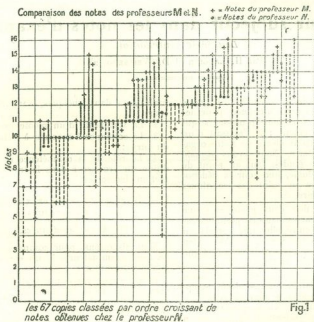
(1) Extrait des « Publications du Travail Humain », Série A, n° 3.

(2) *Année Psychologique*, XXXI, 1930, pp. 229-241.

(3) H. LAUGIER et D. WEINBERG, Le facteur subjectif dans les notes d'examen (in *Année Psychologique*, XXXVIII, 1928, pp. 236-244).

TABLEAU I

Professeur	Moyenne arithmétique des notes M	Dispersion mesurée par l'écart-étalon σ
A	7,4	3,7
B	7,8	3,3
M	11,2	3,1
N	11,6	1,7



Rappelons qu'à la session précédente, les moyennes de A et B ont été de 7,9 et de 9,1 respectivement. Si la moyenne de A n'a pas varié beaucoup, celle de B s'est abaissée jusqu'à 7,8, de sorte que cette fois les deux professeurs montrent en moyenne le même degré de sévérité. Serait-ce un peu sous l'influence de l'analyse que nous avons effectuée sur les notes de la session précédente et dont les résultats ont été communiqués aux professeurs ?

L'examineur A a noté cette fois d'une

façon plus prudente qu'à la session précédente ; il utilise volontiers deux notes voisines pour exprimer son jugement (6-7, 8-9, etc.). Sur un ensemble de 141 copies, nous trouvons 27 de ces notations doubles (1).

Les professeurs M et N se montrent beaucoup plus indulgents que A et B, leurs notes moyennes étant presque de 4 points plus

(1) Pour les calculs, nous avons dû utiliser, dans ces cas, la moyenne des deux notes entre lesquelles le professeur semblait hésiter.

élevées, ce qui constitue 20 % de l'échelle théoriquement utilisée. Voilà qui illustre d'une façon frappante la diversité des échelles employées. Il est peu probable qu'il y ait une telle différence réelle de préparation entre les deux groupes de candidats. S'il ne s'agit pas d'habitudes personnelles des professeurs, c'est probablement l'adaptation aux circonstances extérieures : en effet, alors que

le nombre des places à pourvoir n'a pas été beaucoup plus élevé dans le premier concours (30 places) que dans le second (24 places), le nombre des candidats est plus de deux fois plus élevé dans le premier cas que dans le second. Il est vrai que, dans le cas d'un concours, la valeur absolue des notes n'a pas de signification pratique, puisqu'il s'agit de choisir les meilleurs. Cependant, des recher-

TABLEAU II

Ecart	Fréquence	
	Professeurs A et B	Professeurs M et N
0	18	4
0,5	19	3
1	28	14
1,5	15	11
2	22	7
2,5	16	4
3	8	7
3,5	4	2
4	8	9
4,5	1	1
5	2	2
5,5	—	—
6	1
6,5	1
7	—
7,5	1
Total	141	67

ches expérimentales effectuées récemment dans un domaine voisin (appréciation des travaux d'épreuves d'apprentis) ont montré que, malgré la consigne, il est très difficile pour un juge de se borner à classer les épreuves entre elles sans faire interférer avec les principes de classement le principe de la valeur absolue.

Comparons maintenant les notes des deux professeurs pour une même copie.

Le tableau II indique les écarts entre les deux professeurs d'un jury et la fréquence de ces écarts. Les notes de M et de N pour les mêmes copies sont en outre présentées graphiquement sur la figure 1. On voit que dans 26,2 % des cas, l'écart entre les notes de A et celles de B est supérieur à 2, soit à 10 % de l'échelle ; pour M et N, ces écarts atteignent 7 points et les écarts supérieurs à 2 points constituent 43 % des cas. L'écart

moyen est de 1,62 pour A et B ; de 2,31 pour M et N.

Et le calcul des corrélations d'après la formule de Bravais-Pearson (1) donne les coefficients suivants :

(1) Le coefficient de corrélation mesure la force de liaison entre les deux séries. Il varie de 0 — absence complète de liaison — à 1 — liaison parfaite : (+ 1 si elles varient dans le même sens ; - 1 si elles varient dans le sens inverse). Si $r = 1$, on peut prévoir exactement les valeurs d'une série en connaissant les valeurs correspondantes de l'autre. Si $r = 0$, aucune prévision n'est possible. Pour les valeurs intermédiaires de r , on peut prévoir la valeur la plus probable d'une série d'après les valeurs de l'autre. Les chances d'erreur dans cette prévision diminuent quand r augmente (en valeur absolue) proportionnellement à $\sqrt{1-r^2}$. Les lecteurs non familiarisés avec les méthodes statistiques trouveront un exposé très clair de la signification du coefficient de corrélation chez A. FISSARD. La validité des tests d'aptitude professionnelle. (Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, I, 1929, pp. 54, 83, 101 et 133).

Pour A et B,

$$r = 0,85 \pm 0,016,$$

chiffre assez voisin de celui de la session précédente (0,827) et qui confirme de nouveau l'accord exceptionnellement élevé entre A et B.

Pour M et N :

$$r = 0,42 \pm 0,068,$$

ce qui dénote des divergences bien plus importantes ainsi que le tableau II l'indiquait déjà.

Ce fait s'explique, probablement, par trois raisons : 1° D'abord, ainsi que nous l'avons indiqué, le cas des professeurs A et B est plutôt exceptionnellement favorable ; 2° En outre, les copies corrigées par M et N se rapportent à une matière dans laquelle il existe une latitude plus grande pour des différences

d'opinions personnelles (philosophie) ; 3° Enfin, la dispersion des notes du professeur N est faible ; son écart-étalon est, en effet, égal à 1,73, alors que les professeurs A et B, comme aussi, d'ailleurs, son collègue M, présentent des écarts-étalons supérieurs à 3. Or, une faible dispersion tend à faire baisser la corrélation.

Dans le cas d'un concours, ce ne seraient pas les mêmes candidats qui seraient désignés par les deux examinateurs.

Dans le concours d'histoire et de géographie, en supposant qu'il y ait 21 candidats à admettre (1), il arriverait que 15 candidats seraient désignés à la fois par A et B, ce qui représente 71 % d'accords ; 6 candidats désignés par A seraient refusés par B et 6 autres désignés par B seraient refusés par A. Ce n'est, évidemment, pas négligeable.

TABLEAU III

Professeur \ Valeurs	M	σ
X_1	9,6	4,02
X_2	9,5	3,5
Y	8,9	3,2
Z_1	11,7	3,3
Z_2	11,6	3,6

Dans le concours de philosophie, en supposant qu'il y ait 20 candidats à choisir (1), il n'y en aurait que 8 qui seraient désignés à la fois par N et par M ; les 12 autres admis par l'un seraient refusés par l'autre, et vice-versa. Donc, 60 % de désaccords.

II. — VARIABILITÉ D'UN MÊME EXAMINATEUR COMPARÉE AUX DIVERGENCES ENTRE DIFFÉRENTS PROFESSEURS.

A. — Les données.

Ainsi donc, deux professeurs qui travaillent dans des conditions identiques pour corriger les copies d'un même examen écrit ne sont pas toujours d'accord dans leurs appréciations, et les divergences constatées peuvent avoir des conséquences d'une importance pratique considérable. On peut se demander si, du moins, le même examinateur reste sensiblement constant dans ses appréciations, s'il juge toujours de la même manière.

Pour répondre à cette question, nous avons effectué l'expérience suivante : 37 composi-

tions correspondant à un certificat d'études supérieures de sciences ont été recopiées en plusieurs exemplaires à la machine à écrire, en omettant les noms des candidats et les corrections du professeur et en conservant un simple numéro d'ordre. Ces copies ont été corrigées par trois professeurs, que nous désignerons par X, Y et Z, tous les trois spécialisés dans la science sur laquelle portait l'examen. Le professeur X a corrigé une première fois, les copies originales lors de l'examen, et une deuxième fois, après 3 ans 1/2 d'intervalle, les copies dactylographiées. Y et Z ont corrigé chacun les copies dactylographiées, Y, une fois, Z, deux fois, à 10 mois d'intervalle.

B. — Les résultats.

Le tableau III fournit les caractéristiques de ces cinq notations (les indices indiquent s'il s'agit de la première ou de la deuxième notation d'un professeur).

(1) En réalité, il y en avait 24 à choisir. Nous faisons le calcul sur 20, en raison des *ex æquo* que nous ne pouvons évidemment départager.

(1) Dans le dépouillement des notes de la session précédente, nous avons dû faire les calculs en admettant qu'il y avait 22 candidats sur 166 à choisir, soit 13,2 %. Cette fois, nous admettons 21 candidats sur 141, soit 14,9 %. Le pourcentage est un peu plus élevé, mais les *ex æquo* parmi lesquels nous ne pouvons, évidemment, choisir, nous obligent à supposer 21 candidats reçus.

On voit que les deux professeurs qui ont noté deux fois n'ont pas varié dans leur degré de sévérité, mais on note que Z se montre nettement plus indulgent que ses deux collègues.

Une conséquence pratique de ces différences dans la sévérité des appréciations est

celle-ci : S'il s'agit d'un examen (c'est, d'ailleurs, le cas) et non d'un concours, le nombre de candidats admissibles (ayant au moins la note 10) variera en fonction de la sévérité du professeur.

Voici les chiffres :

NOMBRE DE CANDIDATS ADMISSIBLES

D'après le professeur X, 1 ^{re} notation,		17 sur 37, soit 46 % en chiffres ronds
—	X, 2 ^{me}	15 — 41 %
—	Y	18 — 41 %
—	Z, 1 ^{re}	27 — 73 %
—	Z, 2 ^{me}	26 — 70 %

Mais si X et Z n'ont pas varié dans leurs moyennes, ils ont varié sensiblement dans

l'appréciation des copies individuelles. Le professeur X s'est montré particulièrement

les deux notations du professeur X ● = notes à la 1^{re} notation
+ = notes à la 2^e notation

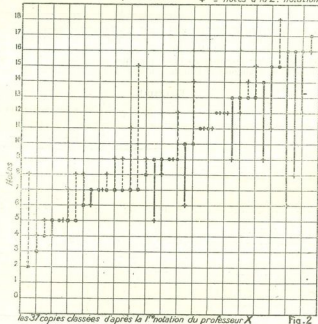


Fig. 2

inconstant (voir fig. 2) et cependant en acceptant de se prêter à notre expérience, il était persuadé que sa deuxième notation serait très voisine de la première. Il faut ajouter, toutefois, que les conditions de correction n'étaient pas identiques pour lui, car il a corrigé la première fois les manuscrits signés par les élèves et la seconde fois des copies anonymes. L'intervalle de temps entre ses deux notations a été aussi plus long que

chez Z. Mais, d'autre part, le professeur Z nous affirme n'avoir conservé aucun souvenir de ses premières notations. Il a eu cependant connaissance du résultat obtenu dans la comparaison des deux notations de X et avait une réelle anxiété lors de la deuxième correction, ayant véritablement peur de se montrer par trop inconstant. Il a apporté, nous dit-il, dans sa deuxième correction une prudence extrême, et un effort d'analyse, alors que la

première fois il avait procédé comme d'habitude, en jugeant la valeur d'une copie en bloc. Cette attitude l'a peut-être favorisé par rapport à X.

Le tableau IV condense les résultats numériques et permet de comparer la constance d'un professeur aux divergences entre les professeurs différents.

TABLEAU IV
INTERCORRÉLATIONS ENTRE LES PROFESSEURS DIFFÉRENTS
ET ENTRE LES DEUX NOTATIONS D'UN MÊME PROFESSEUR

Professeur	X ₂	Y	Z ₁	Z ₂
X ₁	0,58 ± 0,074	0,59 ± 0,073	0,56 ± 0,076	0,66 ± 0,067
X ₂		0,51 ± 0,082	0,44 ± 0,089	0,36 ± 0,096
Y			0,74 ± 0,050	0,81 ± 0,038
Z ₁				0,81 ± 0,038

On le voit, les intercorrélations ne sont guère élevées. L'intercorrélations moyenne entre les professeurs différents est de 0,58, ce qui est bien de l'ordre des résultats obtenus dans des études analogues à l'étran-

ger (1). Et un professeur peut varier parfois autant par rapport à lui-même que par rapport à ses collègues. C'est ainsi, par exemple, que le professeur X n'accuse avec lui-même qu'une corrélation de 0,58, alors que

TABLEAU V
ÉCART DES NOTES ENTRE LES DEUX NOTATIONS D'UN MÊME PROFESSEUR

Écarts	Fréquence	
	Chez X.	Chez Z.
0	7	6
1	10	13
2	5	10
3	3	3
4	7	5
5	2	—
6	—	—
7	—	—
8	2	—
9	—	—
10	1	—
	Total... 37	Total... 37

sa première notation fournit avec celles des autres professeurs une intercorrélations moyenne de 0,60 ! Le professeur Z se montre beaucoup plus constant ; mais, chez lui aussi, l'accord des deux notations est loin d'être parfait.

La constance différente des professeurs X et Z ressort encore d'une façon peut-être

plus concrète de l'inspection des écarts entre les deux notations de chacun (Tableau V).

(1) Buch, par exemple, obtenait pour deux maîtres d'école élémentaire ayant corrigé des compositions sur les différentes matières enseignées dans les grandes classes, une corrélation moyenne de 0,62. (G. M. RUCH, *Objective Examination Methods in the Social Studies*).

Des écarts supérieurs à 2 points sont environ deux fois plus fréquents chez X que chez Z.

En considérant la note 10 comme note minima exigée pour l'admissibilité, et en comparant toutes les cinq notations de professeurs, on trouve que :

Le nombre de candidats admissibles d'après toutes les cinq notations est de	10	= 27 %
Le nombre de candidats admissibles d'après quatre des cinq notations et refusés d'après une notation est de	6	} = 54 %
Le nombre de candidats admissibles d'après quatre des cinq notations et refusés d'après deux autres est de	5	
Le nombre de candidats admissibles d'après deux des cinq notations et refusés d'après trois autres est de	5	
Le nombre de candidats admissibles d'après l'une des cinq notations et refusés d'après les quatre autres est de	4	} = 19 %
Le nombre de candidats refusés d'après toutes les cinq notations est de	7	

Donc, plus de la moitié des candidats seraient admissibles d'après certaines notations de professeurs et refusés d'après d'autres. Dans le cas d'un concours, les conséquences ne seraient pas moins lourdes ; les désaccords varieraient de 50 % à 67 %, dans la sélection des 16 % environ des meilleurs candidats.

Nous donnerons plus loin encore quelques chiffres détaillés, à l'occasion d'une correction supplémentaire des compositions.

III. — LES FACTEURS SUBJECTIFS DANS LES NOTES FINALES D'UN JURY.

Nous avons, jusqu'à présent, examiné séparément la notation de chaque professeur. Cependant, lorsqu'il s'agit de concours difficiles, comme ceux dont proviennent nos premières données (notations des professeurs A et B et celles de M et N), les copies sont corrigées par deux professeurs différents et ceci dans le but évident d'éviter ou d'atténuer les causes d'erreurs qui proviennent des facteurs subjectifs de l'examinateur. On peut se demander dans quelle mesure cette précaution est efficace et quelle est la confiance à accorder à la note finale du jury.

Pour nos examinateurs, A et B d'une part, et pour M et N d'autre part, nous avons obtenu communication des notes finales établies d'un commun accord par les deux professeurs après confrontation de leurs notations respectives. Que représente cette note finale ? On pourrait supposer que c'est une moyenne des deux notations. En effet, c'est

bien ce qui a lieu. Pour 141 copies de A et B, 135 fois les notes finales ne s'écartent pas de la moyenne arithmétique des notes des deux professeurs de plus d'une fraction d'un point ; dans 5 cas, l'écart atteint 1 point et dans un seul cas il dépasse 1 point.

Pour les 67 copies corrigées par les examinateurs M et N, la note finale se trouve être 64 fois pratiquement égale à la moyenne arithmétique des deux notes (écart inférieur à 1 point) ; dans un cas, l'écart atteint 1 point, dans un autre cas, 1,5 point, et dans un autre cas, 2,25 points. Dans ces trois cas d'ailleurs, il s'agit d'une décision en quelque sorte « philanthropique » : l'un des examinateurs ayant mis une note inférieure à 10, l'autre une note supérieure à 10, le jury a accordé la note 10, alors que la moyenne arithmétique aurait été de 1 ou 2 points inférieure à 10 (1).

On peut donc admettre que, pratiquement, la note finale représente la moyenne entre les notes des deux professeurs.

La question de la confiance à accorder à la note finale du jury se pose dans les termes suivants : à supposer que les mêmes compositions soient corrigées par deux jurys, les notes finales des deux jurys seront-elles identiques ou bien accuseront-elles encore d'assez importantes divergences ?

Les corrélations entre moyennes pouvant être déduites des intercorrélations entre les séries particulières, on peut prévoir les corrélations entre les jurys à partir des corrélations entre les professeurs individuels. Si les intercorrélations entre quatre professeurs étaient toutes aussi élevées que celles que nous avons obtenues chez les examinateurs A et B ($r = 0,85$), il faudrait s'attendre à trouver entre les deux jurys, comprenant chacun deux de ces quatre professeurs, une corrélation de l'ordre de 0,92, ce qui est assez satisfaisant (2). Mais, si les intercorrélations

(1) Bien qu'il s'agisse d'un concours, les notes absolues conservent, ainsi que nous l'avons remarqué plus haut, leur importance aux yeux du correcteur.

(2) D'après la formule de SPERMAN-BROWN :

$$r_{m_1 m_2} = \frac{a^2 r_{11}}{1 + (a-1)r_{11}}$$

ou : r_{11} est la corrélation entre deux juges

a Le nombre de juges groupés ensemble dans une moyenne et $r_{m_1 m_2}$ la corrélation entre ces moyennes.

Dans notre cas, on a :

$$r_{11} = 0,85 ; a = 2 ;$$

d'où

$$r_{m_1 m_2} = \frac{2 \times 0,85}{1 + 0,85} = 0,92.$$

sont, comme pour les professeurs M et N, de 0,42 seulement, alors la corrélation entre deux jurys, dont chacun comprendrait deux professeurs, serait de l'ordre de 0,58 seulement (1). Et nous avons assez vu les conséquences pratiques qu'entraîne une corrélation de cet ordre dans la sélection par concours !

Pour les 37 compositions de certificats d'études supérieures de science, nous possédons plusieurs notations émanant de professeurs spécialistes. Nous pouvons donc comparer empiriquement les corrélations obtenues entre ces notations groupées cette fois deux par deux ; donc, des corrélations entre jurys. Nous avons effectué une comparaison pour les quatre notations qui nous étaient parvenues les premières : X_1 , X_2 , Y et Z_1 .

La corrélation entre les notes moyennes de X_1 , Y et les notes moyennes de X_2 , Z_1 est égale à $0,75 \pm 0,049$; entre les notes moyennes de X_1 , Z_1 et les notes moyennes de X_2 , Y, elle est de $0,78 \pm 0,043$.

Evidemment, les corrélations sont plus élevées entre deux jurys comportant chacun des notations moyennes de deux professeurs qu'entre deux professeurs séparés. Cependant, la corrélation est loin d'être parfaite. Les écarts de notes vont jusqu'à dépasser 7 points : une copie ayant obtenu la note moyenne $7 \frac{1}{2}$, d'après le jury X_2 , Y, a eu la note moyenne 15 d'après le jury X_1 , Z_1 . Dans le cas d'un concours, dans la sélection des 6 meilleurs candidats (= 16 %), 3 seulement, soit la moitié, sont désignés par les deux jurys ; 3 autres désignés par un jury sont rejetés par l'autre et *vice-versa*, et cela pour les deux combinaisons du jury (X_1 , Y — X_2 , Z_1 , aussi bien que pour la combinaison X_1 , Z_1 — X_2 , Y).

On peut aussi poser le problème inverse et se demander quel doit être le nombre de membres d'un jury, pour que, dans la moyenne de leurs notes, les variations subjectives se trouvent noyées, autrement dit, pour que les notes finales d'un jury soient suffisamment semblables aux notes d'un autre jury composé d'autres professeurs. En admettant que l'intercorrélation entre deux professeurs soit de l'ordre de 0,58 (c'est le chiffre qui représente l'intercorrélation moyenne entre nos professeurs X, Y et Z), et que l'on désire obtenir une corrélation de 0,95 entre deux jurys, on voit, en appliquant la formule de la note précédente, que chaque jury devrait comprendre plus de 13 membres ! C'est là, évidemment, une solution peu pratique. Mais il y en aurait d'autres dans la « docimastique » ration-

nelle, pour employer le terme proposé par H. Piéron, Mme Piéron et H. Laugier (1).

IV. — LE RÔLE DE LA COMPÉTENCE ET DE L'ÉRUDITION DANS LA CORRECTION DES COPIES.

Avant d'envisager des remèdes, il serait intéressant de pousser davantage l'analyse psychologique du travail de correction de copie. Quels sont les facteurs qui influent sur le jugement du correcteur ? On pourrait poser une foule de questions et esquisser des réponses que chacun pourrait puiser dans ses propres observations. Une étude expérimentale est moins aisée, sans doute, mais plus fructueuse.

Les données que nous avons réunies sont encore insuffisantes pour tenter une telle analyse. Mais nous avons envisagé un aspect du travail de la correction des copies : le rôle de la compétence et de l'érudition du correcteur. Nous nous sommes demandé, en présence de si grosses divergences entre professeurs apparemment d'une égale compétence, si véritablement l'érudition de l'examineur a bien l'importance que l'on croit. Qu'arriverait-il si l'on proposait à une personne totalement ignorante de la matière d'apprécier les compositions des candidats ?

Voici l'expérience que nous avons effectuée. Nous avons remis les 37 copies dactylographiées des sciences, pour lesquelles nous avons par ailleurs 5 notations de professeurs, à une élève de lycée, Paulette L. Paulette, âgée de 17 ans, venait de sortir de la classe 1^{re} B, ancien régime (latin-langues) et de passer la première partie du baccalauréat, section A (latin-grec). Au point de vue intellectuel, il s'agit certainement d'une élève supérieure à la moyenne. Cependant, l'incompétence de Paulette dans la science à laquelle se rapportent les compositions était totale : elle ignorait jusqu'à la signification des termes qui figuraient dans le titre. Elle n'avait appris, dans sa section de latin, pas même les premiers éléments de cette science.

Ainsi que nous le lui avons demandé, Paulette a lu un certain nombre de copies en première fois sans les annoter, en vue simplement de se faire une idée du sujet ; elle a ensuite établi ses notes à la deuxième lecture et nous avons pu comparer ses notes à celles des professeurs. Les résultats sont édifiants.

(1) H. PIÉRON, Mme PIÉRON et H. LAUGIER. Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par test. (Comptes rendus de la IV^e Conférence internationale de Psychotechnique, Paris, Alcan, 1929, p. 469.)

(1) Voir pour le calcul la note précédente.

Les notes de cette lycéenne présentent avec celles des professeurs des corrélations du même ordre que celles que nous trouvons entre les professeurs eux-mêmes. En effet, voici les corrélations de Paulette avec les notations des professeurs :

Avec X_1 : $r = 0,35 \pm 0,098$

Avec X_2 : $r = 0,39 \pm 0,094$

Avec Y : $r = 0,63 \pm 0,066$

Avec Z_1 : $r = 0,54 \pm 0,086$

Avec Z_2 : $r = 0,64 \pm 0,065$

La corrélation moyenne est de 0,51. Or, si l'on calcule pour chaque professeur la corrélation moyenne avec les notes de deux

autres professeurs (mais non avec lui-même, bien entendu), on obtient les résultats suivants que nous indiquons par « ordre de mérite ».

Pour Y : $r = 0,66$ (moyenne de 4 coefficients)

Pour Z_2 : $r = 0,61$ (moyenne de 3 coefficients)

Pour X_1 : $r = 0,60$ —

Pour Z_1 : $r = 0,58$ —

Pour X_2 : $r = 0,44$ —

On voit qu'avec sa corrélation moyenne de 0,51, Paulette n'est pas en dehors du groupe des professeurs : cette jeune « littéraire » tient sans déshonneur sa place au milieu des professeurs de sciences de l'université.

TABLEAU VI

POURCENTAGE (SUR 37 COPIES) DE DÉSACCORDS ENTRE DEUX JUGES DANS LA QUESTION DE L'ADMISSIBILITÉ

	Professeurs				Paulette L.
	X_2	Y	Z_1	Z_2	
X_1	21,6	24,3	32,4	29,7	35,1
X_2		21,8	43,3	40,5	40,5
Y.....			24,3	24,3	27
Z_1				8,1	29,7
Z_2					27

Et d'une façon plus concrète, le même résultat apparaît si l'on envisage le pourcentage des désaccords dans la question de l'admissibilité.

La moyenne des notes de Paulette est de 9,6 ; $\sigma = 2,8$.

Il apparaît donc qu'une personne totalement ignorante d'une question, mais intelligente, peut, après avoir lu un certain nombre de compositions d'étudiants, se faire une idée du sujet suffisamment juste pour arriver à apprécier les copies sans plus d'imprécision, pratiquement, que ne le font les professeurs d'université.

Loin de nous la pensée de conclure que la besogne si fastidieuse de correction des copies pourrait être confiée à n'importe qui. Ce ne serait possible que si les compositions étaient remplacées par des tests de connaissances dont la notation, pour certaines matières du moins, peut être rendue automatique (1).

Henri Piéron signalait que, bien à tort, « toute personne présentant des « connaissances », des « capacités » est jugée « apte

à examiner les candidats »... et que l'on ne fait pratiquement rien pour préparer l'examineur à sa tâche (2). Nos expériences montrent bien que les connaissances ne constituent pas la condition suffisante de la capacité à examiner. Et, d'autre part, si les différences de constance que nous avons constatées chez les professeurs X et Z sont bien des caractéristiques individuelles de ces professeurs, on devra y voir un des éléments de cette « aptitude à examiner ».

(1) BRUNELLESCHI ayant fait corriger des tests de connaissance par le professeur et par des élèves a obtenu, entre les diverses corrections, une corrélation moyenne de 0,9. (Cf. : BR. BRUNELLESCHI, La Psychotechnique à l'École, in *Revue de la Science du Travail*, II, 1, 1930, p. 88). Et BESIER qui en collaboration avec VANIER, a fait apprécier les connaissances des enfants par plusieurs examinateurs, dont les uns — membres de l'Enseignement — ont fait subir aux enfants des examens traditionnels, alors que les autres ont utilisé des tests de connaissance, — le « barème d'instruction » de VANIER, — a trouvé chez les premiers environ deux fois plus de désaccords que chez les seconds.

(2) Henri Piéron, La critique expérimentale des méthodes d'examen. (*Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, 1928, n° 27, p. 20).

Education morale et sociale dans une école nouvelle

(d'après une conférence faite au Groupe français d'Education Nouvelle)

I

La liberté et ses limites

Les peuples particularistes dont nous essayons de suivre l'exemple réclament, pour leur vie sociale, une organisation libre où la personne humaine puisse s'épanouir pleinement. Ils demandent le même champ d'initiative pour l'éducation de leurs enfants.

Un Anglais est scandalisé, comme devant un véritable crime quand il voit les petits Français parqués dans des cours, fermées par de hauts murs ; quand on lui explique les séparations rigides entre petits, moyens et grands ; quand il constate que, pour aller de la salle à manger à la cour de récréation et de celle-ci à l'étude, des jeunes hommes de 18 ans, voire de 20 ans, doivent aller par rangs de deux, sous la conduite d'un surveillant, avec défense de parler ; quand il trouve un homme intelligent, parfois licencié, capable d'un véritable rayonnement spirituel, préposé à la surveillance des « mouvements hygiéniques » et posté pendant des heures à l'endroit que l'on devine.

Fort heureusement pour nous, le scandale que cette surveillance draconienne et cette formation d'éteignoir représentaient commence à apparaître aux yeux de beaucoup de Français : c'est le commencement du salut — du moins je l'espère — mais je n'en suis pas encore tout à fait sûr si je regarde le peu de progrès obtenus depuis le manifeste de Demolins.

Le Rocheux, lui, est libre de ses mouvements dans un parc de 50 hectares. Pas de murs ; un vaste plateau ; devant soi, aucun obstacle ; rien d'autre que la terre et le ciel — une terre un peu sèche à certains mois, mais un si beau ciel ! C'est une sensation virilisante et ennoblissante que cette prise de possession de soi, de son être et de son action. Face à cette immensité des champs et de l'espace, l'enfant est pleinement lui-même et il en est fier.

Il y a dans ce simple fait toute une morale impliquée : celle de la confiance, que suit immédiatement le sentiment de la dignité personnelle et du respect de soi.

L'enfant est libre d'aller de lui-même à

tous les exercices de la journée : à la douche, aux repas, aux classes, aux jeux, aux travaux manuels, aux réunions joyeuses, partout. Il est seul maître de ses temps libres, bonnes heures des dimanches ou détente qui suit les repas.

Que l'on veuille bien ne pas juger notre confiance imprudente. Nous confions les plus petits (de 7 à 10 ans) à des gouvernantes qui s'ingénient à leur donner de bonnes habitudes, mais dès ce moment, dans une atmosphère de liberté. Et il n'y a, même pour ces petits, ni rangs, ni surveillance cachée ou oblique, ni claustration dans un espace fermé. Quand des enfants nous arrivent un peu plus grands, nous ne les grisons pas tout d'un coup d'une liberté totale, mais les amenons progressivement à la vie d'initiative et de spontanéité de leurs aînés, au fur et à mesure qu'ils se sont affirmés dignes de notre confiante amitié.

Ajoutons, pour rassurer les parents qui nous connaissent seulement par ouï-dire, que les enfants ne courent, dans le parc, aucun danger, et que d'ailleurs, les capitaines et les professeurs ne sont jamais très loin, aimant à jouer, eux aussi, de la liberté commune et d'un parc agréable s'il n'est pas encore très beau. Ce que je puis affirmer, c'est que cette présence assez proche de leurs chefs ne gêne pas les Rocheux, et que chacun d'eux a bien la forte impression de respirer à pleins poumons une atmosphère de liberté — et c'est là l'essentiel.

La première conséquence, pour le maître, de cette attitude est l'obligation de compter avant tout sur la conscience de l'enfant. Dans un collège de vieux style, les murs sont là, et le concierge, et les surveillants ; ici, rien de tout cela. Les barrières que l'on aperçoit, de ci de là, sont à peine une des indications de limite.

Alors, il faut bien compter, puisqu'il n'y a pas de force et de pression extérieures, sur la discipline du dedans : l'enfant n'a d'autres chaînes et d'autres bornes que celles fixées par sa volonté propre, librement soumises à l'ordre, à l'ordre moral commun à tous les hommes et aux lois spéciales inscrites dans le Code de l'École.

De là découle cette conséquence évidente que la formation d'un enfant entre les quatre murs d'un lycée-caserne et sous la

surveillance étroite des maîtres, ne sera jamais qu'un dressage ; seule, la formation dans et par la liberté, mérite vraiment le nom d'éducation.

Le problème de la bonté naturelle de l'enfant.

Il ne nous appartient pas de prendre parti dans la controverse qui, au sein même du christianisme, divise les esprits au sujet de la bonté naturelle de l'enfant.

Plaçons-nous ici en face de l'expérience et de la psychologie de l'enfant. Que constatons-nous ? Qu'il n'y a pas d'enfant sans défaut, mais qu'il y a beaucoup d'enfants sans vice. La plupart des petits, s'ils sont bien élevés, méritent confiance et vont droit leur chemin. Il est rare que la fourberie, la ruse et le manque de droiture apparaissent spontanément chez un enfant ; on en peut suivre la courbe dans un lycée-caserne ou dans une famille divisée contre elle-même, ou parfois sous l'influence d'un père ou d'un éducateur trop autoritaire.

Dans un roman, d'ailleurs remarquable à plus d'un titre, et qui a été jugé avec raison digne du Prix Goncourt de 1935, Roger Vercei a ce mot cruel et injuste à propos d'un grand adolescent placé entre l'autoritarisme des maîtres et la faiblesse excessive de sa famille : « Erlane était menteur comme le sont tous les enfants. » Combien est plus juste le mot de François Mauriac, dans un article de l'*Echo de Paris* de 1933 : « L'enfant vit dans un monde où chacun triche et lui apprend à tricher. » Nous voulons, aux Roches, par une liberté méthodiquement élargie et une confiance éclairée, développer chez l'enfant les sentiments de droiture et d'honneur qui doivent former l'armature d'une vie digne et d'une société saine.

Beaucoup de Rocheux, voulant d'un mot définir leur Ecole, disent d'elle « l'Ecole où l'on ne ment pas, où toute faute contre la franchise est une faute contre l'honneur ».

Pendant 28 ans, j'ai été chef de maison — et c'est un des plus vifs regrets que j'ai eus d'avoir été obligé, par les charges croissantes de la direction et de l'administration, d'abandonner cette mission. Pendant 28 ans, je n'ai jamais eu à faire une enquête, sur des fautes petites ou graves, sans que le coupable se déclare spontanément. « Qui a brisé cette vitre ? Tracé cette inscription ? Prononcé dans le hall cette parole malsonnante ? Qui a fait pleurer tel enfant ? Jeté par la fenêtre de l'étude un papier ? Qui a mis du retard à envoyer son bulletin ? Qui n'a pas envoyé sa lettre à ses parents ? etc., etc. Très souvent, l'étourdi ou le brutal se sont déclarés à la minute même où je le de-

mandais et cela devant leurs camarades et, en tous cas, ils le faisaient avant de monter au dortoir pour la nuit.

L'éducation nouvelle, comme le scoutisme, ont donc rétabli chez nous le respect de la parole donnée, la conviction que la dignité personnelle exige la clarté et la vérité.

Nous sommes convaincus que cette formation de la droiture sera rendue plus facile si l'éducation familiale qui précède l'âge d'école est nettement dirigée dans le même sens et part de ce postulat que l'enfant, sauf rarissime exception, est naturellement sincère. Je crois bien pouvoir dire qu'aucun des six enfants que la Providence nous a confiés, à ma femme et à moi, ne nous a jamais menti. En tous cas, nous eussions préféré cent fois être trompés par l'un d'eux que de l'accuser injustement de mensonge.

Faisons confiance à nos enfants : traitons-les, avec fermeté certes, mais aussi avec douceur et affection, et toujours avec justice et nous verrons qu'ils méritent créance.

Un des vices principaux de notre éducation scolaire actuelle est de partir du préjugé de l'enfant menteur : toute la vie sociale d'un lycée ou d'un collège est par là même faussée, toute amitié impossible entre le maître et l'élève, comme tout développement normal du caractère. Un des premiers redressements à faire pour redonner au pays sa dignité et sa grandeur, pour lui redonner confiance en sa possibilité de dignité et de grandeur, c'est de remettre en honneur la franchise.

Liberté et responsabilité.

C'est parce qu'il est franc qu'on peut donner au Rocheux une vie libre : il rend compte à son capitaine et à son chef de maison du temps qu'il passe seul et de ses jeux dans le parc.

Il en rend compte à ses chefs naturels comme il en rendrait compte à ses parents, mais il doit surtout en rendre compte à sa conscience et se sentir responsable vis-à-vis d'elle et vis-à-vis de Dieu.

Responsable, qu'est-ce à dire ? C'est-à-dire que l'enfant qui jouit ici d'une vraie liberté se reconnaît comme l'auteur de ses actes et qu'il est prêt à en supporter les conséquences. Il aime cette liberté, et sa conscience et sa dignité allant croissant, il aime cette responsabilité qui fait de lui une personne morale. Qui n'a pas éprouvé de joie à voir grandir en un enfant l'amour de sa dignité et de son honneur parce qu'on le traitait en homme et qu'on lui faisait créance, qui n'a pas compris son devoir de respecter l'essai de ces ailes naissantes, de

secondar cette jeune force, n'a rien compris à sa mission d'éducateur.

Mais l'enfant prend goût à cette dignité, conséquence normale de sa liberté : il recherche plus de dignité et plus de liberté encore. Il en vient à sortir de son moi, — sortir de son moi, fait capital dans l'évolution d'une âme, à ne plus se satisfaire d'être comptable de lui seul, mais à garder sous son pouvoir des choses, puis à diriger d'autres enfants, dont il sera responsable comme de lui-même. Tout devra donc être organisé dans l'École pour rendre possible ces responsabilités qui brisent l'égoïsme naturel.

Tandis que, dans un lycée ou un collège, l'élève laisse à son maître toutes les responsabilités et n'est pas entraîné à les rechercher pendant son temps d'école ni prêt à les aimer et à les vouloir dans la vie, le Rochoux, même très jeune, considère comme un honneur de recevoir une charge.

Dès l'École préparatoire (7 à 11 ans), l'enfant se voit confier l'ordre et la propreté d'un dortoir, d'une classe, d'un vestiaire, d'une bibliothèque ; l'un d'eux est chargé de mettre des fleurs sur les tables, un autre de piquer au mur les communiqués, un troisième de décorer la classe et, la plupart du temps, avec les œuvres des enfants ou des documents apportés par eux.

De même que la Grande École a un conseil de capitaines qui forme comme une cour d'honneur permanente et à qui des charges importantes sont confiées, de même la petite École a un conseil de quatre représentants élus par leurs camarades et qui juge toutes les questions délicates concernant la vie des élèves.

Dans l'École moyenne et secondaire, les fonctions sont multiples ; il faut ajouter à celles que nous indiquons tout à l'heure, l'ordre des bicyclettes, la tenue des carnets de chèque (1), la comptabilité des lettres de semaine (2), la distribution des timbres et de l'argent de poche (3 frs par semaine), le prêt des livres de la bibliothèque de classe ou de la bibliothèque de maison. Une jolie fonction a été créée par les grands élèves eux-mêmes : dans chaque maison, quelques-uns d'entre eux consacrent une partie de leurs heures libres du dimanche à distraire leurs camarades plus jeunes, dont l'initiative est encore hésitante et qui risqueraient de s'ennuyer si un grand ne prenait la direction de leurs jeux.

(1) Chaque élève dispose d'une petite somme d'argent destinée à ses menus achats ; il la gère lui-même et tient sa comptabilité constamment à jour à l'aide d'un carnet de chèques.

(2) Tout Rochoux doit écrire au moins une fois par semaine à ses parents.

Gravissons un échelon : nous arrivons à la surveillance de l'étude.

Un beau soir de printemps, Hippolyte Parigot, le critique pédagogique du *Temps*, arrive aux Roches et me demande à brûle-pourpoint : « Monsieur Bertier, que font vos élèves en ce moment ? » Il était 17 heures. A quoi je réponds « les plus jeunes (jusqu'à la 5^e inclusivement) sont en classe-étude ; leurs aînés travaillent en étude sous la surveillance de leurs capitaines ». Je vis un large sourire s'épanouir sur le visage de M. Parigot : « Est-ce qu'elle est très sévère cette surveillance ? » Et je compris que cela voulait dire : « Est-ce que ce n'est pas un peu la foire d'empoigne, vos études ? » « Eh bien, Monsieur, allons-y voir, ce sera la meilleure manière de vous convaincre ». Et nous y fûmes.

Bien entendu, je n'avais pu prévenir personne — et d'ailleurs, l'aurais-je pu, je n'aurais pas prévenu de notre visite. Nous avons ainsi visité, l'une après l'autre, les six grands maisons de l'École dont trois ont deux études simultanées, c'est-à-dire qu'il y avait neuf capitaines en fonction. Nous sommes entrés dans des maisons parfaites et silencieuses et, sans avoir besoin d'écouter aux portes, nous nous sommes bien rendu compte que chaque étude était tenue, dirigée par une main ferme, un œil vigilant, une volonté tendue, une conscience. Chacun était à sa place, travaillant de son mieux ; dans deux des études, un des plus jeunes demandait à voix basse un conseil au capitaine et cette démarche ajoutait une touche familiale et intime au tableau général d'ordre et de travail. M. Parigot fut convaincu ; il nous le dit avec une certaine émotion et une sympathie sincère et il le redit, acte plus difficile et plus méritoire, à ses lecteurs du *Temps* qui n'étaient sans doute pas tous préparés à cet éloge du développement de l'initiative chez les très jeunes gens.

Voici qu'une responsabilité plus délicate s'impose maintenant à notre apprenti-capitaine : la direction d'un dortoir. C'est une tâche délicate. Il y faut une autorité indiscutée ; là, plus encore que partout ailleurs, nous tenons au silence quand c'est le moment venu du silence, nous tenons à l'ordre, à l'exactitude, à la bonne harmonie du caractère. Il y faut avoir de l'amitié vraie et dévouée, en particulier vis-à-vis des nouveaux où le dortoir est le lieu des grandes tristesses, quand il y a tristesse, ce qui, heureusement, est l'exception. S'il est le lieu des grandes tristesses, le dortoir peut être, avec un chef bienveillant et affectueux, le lieu des vrais réconforts : une parole dite avec cœur, pendant les minutes de choix

qui séparent le coucher du sommeil, calme les peines et arme les courages. Ces minutes seront employées souvent par le chef de dortoir à orienter les volontés et à les affermir, à revoir et à critiquer paternellement l'activité de la journée, à réconcilier des caractères qui ne se comprennent pas, à faire aimer l'esprit de l'École à ceux qui l'étudient encore du dehors. Le temps qui suit le coucher est ainsi un moment béni, où viennent se projeter tous les mouvements des âmes, et où elles sont plus sensibles aux influences et aux conseils.

Bien entendu, cela suppose que le Chef de maison a une confiance certaine dans ses chargés de dortoir, dans leur loyalisme vis-à-vis de la loi morale et de leurs camarades plus jeunes. Cela suppose que nous croyons à la possibilité de la pureté et à la force du sentiment de l'honneur. Le chef de dortoir sait que si l'impureté est chez tous une faiblesse et un lâcheté, elle serait chez lui une véritable trahison.

Quand un même « chargé de fonction » réunit en lui la double responsabilité de l'étude et du dortoir, il devient sous-capitaine, puis capitaine.

Le capitaine. — Tous ceux qui connaissent les écoles nouvelles et tout particulièrement les Roches savent l'importance croissante qu'y ont pris les capitaines. Au début, le capitaine des Roches formé surtout par son stage dans une école anglaise, apportait chez nous le même esprit. Son activité était surtout extérieure et s'affirmait souvent par la force : il était plus craint qu'aimé. Il n'avait pas d'ailleurs comme excuse que la tradition des écoles anglaises : le petit Français n'était pas très discipliné par nature ; il devait être mis au pas assez vigoureusement, parce qu'il se soumettait à l'activité du capitaine moins volontiers encore qu'à celle du professeur et c'est pour cette raison que l'ordre devait être appuyé d'une autorité physique indiscutée. Nous choissions nos premiers Capitaines parmi les aînés et même les aînés les mieux charpentés : le mot d'ordre qui leur interdisait absolument toute violence, était la douceur dans la fermeté ; il ne pouvait pas être ce qu'il est devenu aujourd'hui : le dévouement total.

Le capitaine du début avait vu, en Angleterre, l'épanouissement du faggisme, c'est-à-dire l'organisation qui met les petits (les fags) au service des grands. Il a fallu plusieurs années pour obtenir que les rôles fussent renversés et que les aînés se missent délibérément au service des plus jeunes.

Le mot de capitaine désigne donc désormais, dans les écoles anglaises et aux Roches, deux réalités très différentes : là, c'est

surtout de contrôle qu'il s'agit ; ici, c'est vraiment d'apostolat.

Les détails que j'ai donnés plus haut sur les diverses fonctions des maisons et de l'École ont permis, je l'espère, de comprendre comment le capitaine se forme : ce n'est point par un coup de baguette magique, ni du jour au lendemain qu'un élève de Seconde ou de Première devient un bon capitaine : il y a été préparé de longue date, parfois pendant 5 ou 6 ans, par un Chef de maison intelligent et psychologue, qui a constamment l'esprit tendu vers l'avenir de ses élèves et de sa maison, qui sait deviner ceux de ses élèves qui sont capables de porter des responsabilités et qui seront dignes d'une confiance plus haute. C'est par une série d'échelons, de plus en plus espacés et de plus en plus difficiles à atteindre, que le capitaine est arrivé au sommet.

Peu à peu, il a appris à commander, à garder ce maintien fait de calme et de confiance qui appelle le respect et crée immédiatement la discipline, à exiger peu de choses, mais à les exiger jusqu'au bout, à punir le moins possible et à ne le faire que dans le calme et la justice, à établir entre ses camarades et lui un courant de mutuelle confiance qui crée les amitiés fécondes.

Comment le capitaine est-il nommé ?

Il est choisi par ses pairs : ce sont les capitaines d'une maison qui proposent au chef de maison, parmi les chargés de fonction ou les chefs de patrouille, celui qui leur paraît le plus digne d'être appelé à collaborer avec eux. Sûr d'être accepté par ses pairs, puisqu'il est désigné par eux, par ses camarades puisque, depuis des mois et souvent depuis des années, il a autorité sur eux, il participe, par sa nomination définitive, à la plus haute autorité de l'École. Le choix fait par le corps des capitaines est, en effet, soumis par le chef de maison au Conseil intérieur de l'École et ratifié par lui après quinze jours d'attente, pendant lesquels les membres du Conseil ont pu faire une enquête, sur les mérites du candidat, son travail, sa valeur morale, son autorité, son bon esprit.

Quel est le rôle du capitaine dans l'École ?

Partout où il se trouve — c'est-à-dire à tous les moments de la vie de l'École et dans tous les exercices, de quelque ordre qu'ils soient, il doit créer, par sa présence même, une atmosphère d'ordre, de respect et d'amour de la Loi. Il ne représente pas la contrainte, mais l'idéal de l'École ; son autorité est, avant tout, morale ; son action,

spirituelle. Il est comme un symbole et un drapeau : quand il est présent, l'esprit de l'École est là et veut être obéi. Son rôle est donc, partout où il est, d'être le héraut et l'interprète de l'esprit de l'École. S'il s'agit de l'éducation du corps, il rappelle, dans sa maison, les devoirs de propreté, d'hygiène et de santé. C'est lui qui veille à la douche rationnellement prise, aux fenêtres ouvertes la nuit, au changement complet de vêtements avant et après les jeux, au port du manteau par les froides journées d'hiver. C'est lui qui constitue les équipes de sport de sa maison, organise l'entraînement de ses camarades, s'efforce d'unir l'esprit de maison à l'esprit de coopération et d'École. Au stade, sur les terrains de jeux, il est l'apôtre du jeu loyal et du travail d'équipe, de la discipline aussi bien que de l'entraîn. Il a un grand rôle à jouer dans le travail de l'École, par son exemple d'abord, en mettant au premier plan de ses préoccupations son devoir d'écolier, par la bonne volonté joyeuse qu'il sait inspirer à ses camarades de classe et peut-être plus encore par le souci qu'il apporte à la direction de l'étude où son attitude et son autorité doivent créer un esprit de travail, où l'on doit respirer à pleins poumons le respect et l'amour de l'effort. Il aidera intelligemment ses camarades et s'occupera souvent, avec bonté et indulgence, des moins doués et des plus lents, réservant sa sévérité aux paresseux intelligents, aux rétifs et aux mous. Il doit connaître chacun des enfants qui lui sont confiés, seconder leur liberté en le respectant, sachant exiger quand il le faut mais en laissant le plus large champ à l'initiative de chacun.

Il doit mettre la droiture à la base de toute sa vie et de toute son action.

Mais voici qu'un conflit se présente : comment conciliera-t-il la loyauté vis-à-vis de ses garçons et la loyauté à l'égard de son chef de maison et, le cas échéant, de son directeur ? Est-ce qu'il ne sera pas accusé, à juste titre, d'être un « rapporteur », un « cafard » pour user de l'argot écolier, s'il dit à son chef ce qu'il sait de tel ou tel élève ? Ne sommes-nous pas, une fois de plus, devant le problème du surveillant, du pion ? Nous voilà, semble-t-il, au rouet.

Eh ! bien, non. Faisons d'abord sa place à un légitime secret. Il est admis que le capitaine ne dise pas tout, qu'il garde pour lui certaines confidences faites par ses jeunes amis, touchant leurs familles, leurs petits chagrins personnels, parfois leurs efforts et leurs luttes intimes, les petites brouilles ou les petits froissements qui peuvent survenir entre garçons. Mais, réserve faite de ce domaine de l'amitié, nos élèves savent

très bien que le capitaine les juge et qu'il a droit de les juger et que, par exemple, il devra, chaque semaine, rendre compte au chef de maison de son dortoir, de son étude, de la tenue et de l'esprit de ses camarades. Ils savent très bien qu'il a le droit et le devoir d'informer le chef de maison de tout ce qui est contraire à la loi morale ou seulement au code de l'École.

N'allons-nous pas trouver un autre conflit : entre le capitaine et le professeur ? Celui-ci sera-t-il libre de faire au capitaine, qui reste toujours un élève, les observations qu'appelle son travail ? S'il donne à ses reproches toute leur ampleur, ne nuira-t-il pas à l'autorité du capitaine sur ses camarades ? Et s'il diminue la vigueur de ses observations, n'ira-t-il pas contre la justice, ne créera-t-il pas des jalouses, ne nuira-t-il pas au bon esprit comme à l'entraîn du travail de la classe entière ? Des cas analogues peuvent se présenter dans la maison, où il sera difficile de signaler en public au capitaine les manquements à la règle dont il a pu se rendre coupable ?

De pareils cas sont rares, car le capitaine est très généralement choisi parmi les meilleurs travailleurs et il peut supporter, sans que son honneur en soit taché, l'expression d'un regret sur une insuffisance passagère de travail ou sur une faiblesse en telle ou telle discipline. Dans la maison, il y aura tout intérêt à ce que l'observation ne soit pas faite en public : le chef de maison fait appeler le capitaine dans son bureau et lui adresse dans l'intimité, le mot de reproche qu'il doit lui dire. Le capitaine est encore trop jeune pour n'avoir pas à être remis, de temps à autre, sur la voie droite. Mais tout éducateur est doué de tact parce qu'il aime l'enfant et il saura trouver, dans chaque cas, le moyen de concilier la formation personnelle et le respect dû à la loi de l'École d'une part, et, d'autre part, la sauvegarde de l'ascendant nécessaire du capitaine sur les élèves.

Malgré ces petites ombres et qui existent dans toute œuvre humaine, le capitaine reste l'auxiliaire permanent et actif de tout professeur comme il l'est de son chef de maison.

Il aura une influence profonde sur l'esprit de chaque maison et sur l'esprit de l'École, esprit fait de droiture, de confiance et d'affection mutuelles, d'admiration pour ce qui est grand, d'indulgence et de bonté pour les faiblesses passagères, d'unanimité dans la poursuite de l'idéal, de fierté dans les progrès et les succès obtenus, surtout lorsqu'ils marquent le triomphe de l'effort persévérant et de la volonté orientée vers le bien.

Nous verrons tout à l'heure les nombreuses relations qui subsistent entre l'École et ses anciens élèves : c'est très souvent par l'intermédiaire des capitaines qu'elles s'organisent et c'est, pour ceux-ci, l'occasion d'un contact permanent avec la vie, d'une initiative progressive et faite dans les conditions les plus heureuses, aux nombreux problèmes qui se poseront pour lui après l'École.

Au-dessus du capitaine de conseil, est placé le *capitaine général*, à qui les Anglais ont donné le nom expressif de *headboy*, le garçon qui est placé à la tête des autres. Il est proposé, à la rentrée d'octobre, par la réunion de tous les capitaines officiellement nommés et il est lui-même investi de son autorité par le Conseil intérieur. S'il a une vraie valeur et s'il est capable de rayonnement, il peut être pour le directeur un auxiliaire important dans le travail nécessaire d'unification de l'École, dans la vie de l'âme commune. Certaines années de ma direction ont été plus joyeuses et plus fécondes parce que j'ai eu le bonheur d'avoir comme principal collaborateur dans le monde des élèves, un capitaine général doué d'esprit, de cœur, et de poigne.

Le capitaine général préside, une fois sur deux, le conseil des capitaines ; c'est une sorte de réunion préparatoire à la séance que je préside moi-même.

Si porva licet componere magnis.

C'est un peu, j'imagine, comme le conseil de cabinet qui précède le Conseil des ministres. Ces réunions des capitaines seuls, certainement plus libres que celles que je préside, sont nécessaires et je n'ai d'ailleurs jamais eu à me plaindre de cette liberté ! Tout l'essentiel du bon travail qui s'y fait m'est présenté soit par le conseil suivant, soit par le capitaine général. Dans ces deux conseils, toute la vie de l'École est examinée, du moins en tant qu'elle concerne les élèves. On étudie toutes les fautes qui ont pu se produire, de même que tous les progrès à réaliser. En général, chaque séance comporte, en plus de cette étude des détails, un rapport d'ensemble sur l'activité du capitaine dans un domaine nettement précisé : la classe, la maison, le stade, les occupations du dimanche, etc... Je ne suis jamais sorti de ces conseils sans une impression de sympathie pour mes jeunes collaborateurs, de réconfort et de confiance dans la bonté de notre œuvre. Oui, nous avons raison de nous appuyer sur ces jeunes hommes ; oui, ils sont dignes de la mission que nous leur avons confiée ; oui, par eux se fait un grand bien. L'École, nous le savons, repose en bonne partie sur eux : c'est avec un profond sen-

timent de leur devoir qu'ils la soutiennent.

Ce sont eux, au fond, qui sont la principale cause de notre harmonie et de notre unité. La trouvaille géniale des fondateurs de l'École nouvelle ; ici, la trouvaille géniale de Demolinis c'est d'avoir mis du même côté toutes les forces sociales de l'École. Elles tirent toutes dans le même sens ; elles tendent toutes au même but. Toutes les forces du monde des élèves s'unissent aux forces des éducateurs pour mener l'École vers le progrès. Dans un collège de l'ancien type, l'autorité des maîtres se heurte à chaque instant au vouloir hostile des grands élèves : que de fois j'ai senti le conflit en allant, avec un proviseur ou un principal, porter la parole scout à des lycéens ! Dans l'École nouvelle, c'est, grâce aux capitaines, l'accord permanent et l'entraide joyeuse. Quelle économie d'efforts ! Et pour tous ces jeunes hommes, quelle bonne leçon de coopération ! Ils sauront, plus tard, collaborer et c'est une si rare vertu ! Ils sauront aussi commander et dans le sens même où ils ont commandé aux Roches — en se mettant au service des autres. Ces adolescents qui, par nature, devraient être égoïstes, ont brisé en eux l'égoïsme. A l'âge où « le pli se prend », ils prennent délibérément un pli : celui du dévouement.

II

L'action concertée pour l'autorité

Nous avons tout lieu d'espérer — et l'expérience de nos Anciens confirme cet espoir — que la saine éducation familiale des Roches prépare nos élèves à la saine vie familiale, mais nous faisons plus encore et nous voulons les préparer à toute leur vie sociale et à cette action concertée que nous avons reconnue comme la marque de la formation particulariste. Nous avons étudié l'autorité du capitaine, la hiérarchie des capitaines et leur travail en commun sous la direction du capitaine général.

Les mêmes capitaines font, pour la plupart, partie des clubs et des comités et souvent les président.

Il s'agit de groupes d'élèves, élus par leurs camarades, et qui sont proposés à telle ou telle des activités de l'École. C'est toujours un capitaine ou un grand élève qui préside, un élève encore qui remplit les fonctions de secrétaire ou de trésorier, alors que presque tous s'adjoignent un professeur comme conseiller technique.

Dans ce réseau à mailles nombreuses et serrées que forment les comités, nous distinguons d'abord les comités de maison. Ils se

définissent par leur volonté d'initiative (exemple : le C.I.S. comité d'initiative de la maison des Sablons), d'action (C.A.V., comité d'action du Vallon), d'organisation (C.O.C., comité d'organisation du Coteau), etc. Ils ont deux tâches : celle d'acquiescer de l'argent et celle de le bien dépenser. L'acquisition est, bien entendu, la partie la plus difficile. Ils inventent des concours entre maisons, de discrètes tombolas, des représentations payantes, mais surtout *travaillent* pour le reste de l'École, soit à l'atelier de reliure, soit à ceux de gravure, soit dans un laboratoire de photographie qu'un des comités a créé et où se développent les clichés et se tirent les épreuves de toute l'École. L'élevage des poules est d'un assez bon rapport, meilleur que celui des lapins. Celui qui faisait prime jusqu'à l'an dernier était celui des porcs : Coteau et Sablons lui doivent le plus clair de leurs bénéfices. Depuis l'invasion des porcs hollandais, les revenus du C. O. C. et du C. I. S. sont moindres, mais pourtant suffisants pour donner des résultats tangibles et dont les deux maisons se louent. Les améliorations apportées aux locaux, aux meubles, à la décoration des pièces, à l'éclairage, sont visibles et nous réjouissent : des bibliothèques et des salles de lecture ont été créées ou améliorées, en tout cas joliment meublées et pourvues de livres et de revues. Une des maisons a dédié à ses morts de la Guerre un très beau panneau de chêne sculpté, surmonté d'une tête de Christ ; une autre a donné à ses dorsoirs un éclairage moderne d'un très heureux effet ; il n'en est pas une qui n'ait ajouté à l'arrangement primitif une note nouvelle de confort et de beauté.

Chaque maison peut créer, en dehors de son comité, des clubs à objet précis et limité, par exemple pour la lecture, le tennis, les collections de timbres, etc.

Les *Comités d'école* s'étendent à peu près à toutes les activités de la ruche ; le *comité des jeux* divise les élèves entre les équipes des différents sports, organise les matchs, décerne les « couleurs » aux meilleurs équi-piers, etc. Il a jugé nécessaire de s'adjoindre un *comité des terrains de jeux* pour le choix des champs, leur drainage, les divers travaux à y effectuer.

Celui des *travaux pratiques* a une tâche particulièrement ardue, au début de chaque année, pour la répartition des garçons entre les divers ateliers : c'est un capitaine, René Bouf qui, pour la première fois, a établi une méthode exacte de classement et nous n'avons plus qu'à suivre la voie qu'il nous a tracée. C'était l'organisation la plus difficile de l'École et c'est un grand élève qui l'a réalisée le plus heureusement.

Le *Comité des fêtes* distribue les crédits entre les maisons et les classes qui veulent bien divertir l'École, il veille à l'entretien de la scène, des décors, du costumier, au meilleur rendement de l'éclairage.

La *commission de beauté* est sans cesse à l'affût des laideurs à enlever et de l'ordre ou de l'harmonie à créer ; elle défend les arbres contre ceux qui voudraient les faire disparaître sous le prétexte de perspectives à ouvrir ; elle maintient les pelouses contre les traceurs de sentiers ; elle fait courir des lierres et des vignes vierges sur les murs ; veille à ce que les serres préparent de nombreux massifs, aide les architectes à établir les arrangements les mieux adaptés et les plus agréables.

Le *comité de l'Echo* se met, dans les maisons, à la chasse des meilleurs rédacteurs pour l'*Echo des Roches* et, hors des maisons, à la recherche des annonces les plus nombreuses et les mieux payées. Il équilibre les finances d'une revue illustrée qui tire à 500 exemplaires et ne reçoit aucune subvention.

Les *grands élèves* ont leur comité, qui préside à l'ameublement et à la bonne tenue d'une salle de cercle, où les aînés se réunissent surtout le dimanche. Ce sont d'anciens élèves qui ont envoyé les premiers livres d'une bibliothèque de culture générale, confiée au Cercle des Grands et que les maisons reçoivent à tour de rôle.

Les *filis d'anciens élèves* sont désormais assez nombreux pour avoir leur club, doté de deux petites salles dans le pavillon des classes et extrêmement actif. Il s'est donné une tâche précise ; celle d'organiser les excursions du dimanche et des jours de fête et de représenter, auprès de la direction du Touring-Club, et de celle de l'École, le T. C. F. scolaire. Mais il a un rôle à la fois plus subtil et plus profond ; il veille à la permanence de l'esprit de l'École, d'abord parmi ses membres, en se montrant très exigeant sur leurs qualités « rocheuses » : la droiture, le travail, la pureté, puis, dans toute l'École, en aidant les capitaines dans leur tâche difficile. Le Club des filis d'Anciens est le dernier venu, mais non le moindre : *last, but not least*, comme on dit de l'autre côté du Channel.

Il cède pourtant la place, en importance et en noblesse, à la *Société de charité et d'action sociale*. C'est la plus belle réalisation de l'initiative des élèves et, quand son président est heureusement choisi, l'esprit du club se reflète sur la face de l'École. Il est des années où l'amitié entre nous tous s'est montrée plus active et plus chaude, grâce à la « Soc. de char. ». Après l'École, ce sont les pauvres de Verneuil qui bénéficient de

ses mouvements de bonté : des visiteurs, choisis parmi les aînés et les moyens, vont s'enquérir des besoins des familles soigneusement choisis par nous, et distribués des bons suivant les décisions du Comité. C'est souvent pour la première fois de leur vie qu'ils se trouvent face à face avec la misère : ce sont des heures émouvantes, nécessaires et bonnes. Ils envoient aussi des secours aux œuvres sociales créées ou maintenues par les Anciens Rocheux ; ils suivent de près l'œuvre des colonies de vacances et lui prêtent, chaque année, leur concours. Leurs ressources viennent de la tombola de Noël, de la différence entre les billets de seconde et de troisième à chacun des voyages d'aller et de retour de Paris à Verneuil (les parents donnent à leurs enfants le prix d'un billet de seconde ; l'enfant prend des troisièmes et remet à la Société de Charité la différence), de dons faits par les parents ou les Anciens, de démarches ou de travaux dûs à l'initiative des meilleurs membres.

Les Comités rendent compte de leur activité, à la fin de chaque trimestre, au Conseil intérieur qui, avec les représentants des Comités, constitue le *Conseil d'Ecole*. Le président ou le secrétaire de chaque comité brosse un tableau aussi exact et vivant que possible de l'activité de son club pendant les trois mois précédents, les membres du Conseil félicitent ou expriment des regrets, ou posent des questions.

Le Conseil intérieur.

Ce n'est que trois fois par an que le Conseil intérieur reçoit les représentants des groupements d'élèves, mais c'est chaque quinzaine qu'il se réunit pour discuter de toutes les questions qui concernent les multiples activités de l'Ecole. Son but est de *prévoir* et *d'organiser* : il se met en face de la quinzaine qui va venir et s'efforce d'en grouper tous les éléments, de manière à éviter toute surprise et tout désordre. Le Directeur, ayant autour de lui tous ses chefs de service, place entre eux ces « passerelles » dont parle Fayol, de manière à créer une unanimité dans la collaboration. Le conseil aussi a pour but de *juger* la quinzaine écoulée, d'en signaler au chef les erreurs ou les manques, et d'en avertir amicalement ses collaborateurs. Enfin, il cherche à *promouvoir* et une partie de chaque séance est réservée aux projets d'amélioration des différents services.

C'est lui, on l'a vu déjà, qui nomme les capitaines ; c'est lui qui donne les sanctions disciplinaires les plus graves ; l'avertissement public qui s'accompagne d'un jour de privation de vacances ; le blâme, qui comporte trois jours.

Le renvoi d'un élève est décidé par le directeur, sur proposition du chef de maison : il n'est que communiqué, pour ordre, au Conseil intérieur. Il est d'ailleurs exceptionnel et très rare, mais il faut qu'il soit toujours possible : il est réservé aux cas d'immoralité, d'insolence grave, ou de brutalité méchante.

Le Conseil intérieur se compose : du directeur, des deux directeurs adjoints, des aumôniers, des six chefs des grandes maisons, d'un représentant des chefs des petites maisons, de trois délégués des professeurs élus par leurs collègues.

Le conseil intérieur n'enlève pas au chef ses responsabilités mais il lui apporte son appui, des avis et souvent des conseils autorisés. Il est, pour la direction une force très grande : il ne joue pas seulement le rôle de soupape de sûreté, mais encore de véritable moteur. Il maintient l'harmonie et la cohésion entre les divers chefs et l'intérêt de tous pour leur école.

La plupart, la grande majorité des questions sont posées par le directeur ; il dirige la discussion, l'oriente, l'éveille ou la modère ; il s'efforce de concilier les divers avis et c'est lui qui, en fin de compte, *prend la décision*.

Le rôle du chef.

Les Comités et les conseils secondent l'action du chef, mais ils ne la diminuent ni ne la limitent et c'est à lui que revient toujours l'arbitrage et de lui que doit partir l'ordre. Il accepte ou refuse les élèves, les garde ou les renvoie ; il recherche et engage les professeurs et leur signifie leur congé s'ils viennent à faillir (1).

Il tient à donner à ses collaborateurs le maximum de liberté et d'initiative, à en faire des personnalités fortes, nettement orientées vers l'action concertée. Elèves, capitaines, comités, professeurs, chefs de maison, aumôniers, directeurs adjoints, sont aussi libres qu'il se peut dans le domaine qui est le leur. Les ordres venus du dehors sont réduits à l'indispensable : chacun doit trouver ou créer en soi la volonté de promouvoir le bien de son école et le chef s'efforce, par ses paroles et ses actes, de donner à chacun le sentiment vif que l'Ecole est, en fait, *son école*.

Le chef n'a, vis-à-vis de ses collaborateurs, que trois exigences :

a) Il veut qu'ils viennent lui rendre compte régulièrement de leur activité ;

(1) L'Ecole des Roches est une de celles qui garde le plus longtemps ses maîtres : l'équipe des principaux professeurs lui reste très fidèle et il en est un bon nombre qui sont là depuis 30 ans... et plus.

b) Il veut que la loi soit la même partout : loi morale ou code de l'École, chacun doit s'y soumettre spontanément ;

c) Il veut qu'aucun des services ne reste isolé des autres et n'ait son champ d'action fermé, mais que tous travaillent pour le bien et l'intérêt communs.

Je ne crois pas que cette conception du rôle d'un directeur implique, en quoi que ce soit, un *abandon* de l'autorité. A voir les

choses de près et en profondeur, elle exige une volonté plus forte et plus maîtresse d'elle, plus maîtresse des autres aussi, que cette direction latilonne qui intervient à tout propos dans tous les services, ligotte les activités, brise la personnalité.

Elle seule est ce que doit être toute autorité consciente de sa mission : *créatrice de liberté !*

G. BERTIER.

Le self-government à l'école

(Publications du B. I. E.)

(Suite)

III

Résultats du self-government

à l'école. — Education morale (1)

Si vraiment « la morale, le sens du bien et du mal dans la vie collective, s'apprend le mieux par la pratique », comme l'affirme M. Ferrière, il est indubitable que le self-government offre à l'éducation le meilleur moyen d'instituer cette pratique ; cette méthode, en effet, place les enfants dans des conditions où ils doivent agir eux-mêmes et choisir précisément entre le bien et le mal, soit dans leurs propres actes, soit dans ceux de leurs camarades : voici qui est réellement de la morale en pratique.

Quelles sont, comme conséquences de ce système, les qualités morales constatées chez les élèves jouissant de la liberté plus ou moins grande qui leur est laissée par le self-government ? Notre questionnaire avait préparé une gamme complète de suggestions, afin d'obtenir les réponses les plus détaillées et les plus exactes.

Sens des responsabilités

Un sens accru des responsabilités est presque unanimement constaté, puisqu'il figure dans 98 % des expériences ; cette faculté est « souvent développée à un haut degré », « même chez les enfants les plus jeunes », elle est « souvent très remarquable » et prouve une « compréhension croissante de l'obligation sociale et de la responsabilité personnelle » ; il a été noté « une augmentation de l'intérêt général des en-

fants, de leur capacité de travail au point de vue des responsabilités ». Assurément, « le développement du sens des responsabilités dépend de l'organisation du self-government, des types d'enfants, des fonctions à accomplir et de la durée de la mise en pratique de cette méthode par ces mêmes enfants ». Cependant, il ne manque pas de cas où « les règles disciplinaires établies n'ont pas été mises en œuvre immédiatement et ont entraîné la négligence des devoirs et le désordre ».

Nous avons noté quelques expériences fâcheuses où l'importance du sens des responsabilités a été exagérée et a produit des cas d'hyper-conscience. Les enfants, surtout des jeunes filles, ont pris leur rôle trop au sérieux et se sont fatigués :

« Ce n'étaient plus des enfants, mais des adultes. »

« Le sens de la responsabilité a augmenté, mais la joie a disparu sur les visages ; les enfants sont devenus sérieux et sévères. »

En effet, cette remarque qui — nous dit-on dans le résumé polonais — a été faite assez fréquemment sans différencier écoles primaires et secondaires, révèle un danger provenant d'une application trop rigoureuse du self-government, qui ne correspond pas à la mentalité des enfants.

Esprit d'entraide

Il semble que l'esprit d'entraide se soit développé grâce au self-government ; ceci a été remarqué dans la plupart des expériences, excepté lorsque cette méthode a été appliquée trop partiellement. Il nous a été signalé que cet esprit est « fréquent », « très développé », « très remarquable », qu'on le trouve « très souvent », qu'il a pris une « grande extension », et qu'il « donne lieu à d'excellentes

(1) B. I. E.

initiatives de la part des élèves ». Cet esprit d'entraide a été constaté surtout dans les expériences faites à la fois sur de grands et de plus petits élèves. Les jeunes enfants seuls ne font guère preuve de cet esprit. Dans quelques gymnases (en Pologne), au lieu d'entraide, c'est malheureusement plutôt de l'hypocrisie qui a été constatée ; les profiteurs, abusant des occasions d'entraide en leur propre faveur, n'étant pas rares. Par contre, dans certains cas, « l'entraide a été poussée jusqu'au fanatisme, surtout lorsque les élèves devaient faire apprendre leurs leçons à leurs camarades ». Cet esprit est moins vivant dans le domaine matériel.

Maîtrise de soi

Les réponses sont presque unanimes à constater une qualité précieuse pour la formation du caractère : la plus grande maîtrise de soi (*self control*), surtout chez des élèves qui remplissent des fonctions dans le self-government.

« Ce contrôle intérieur est une nouvelle et excellente acquisition qui provient du self-government ; les élèves apprennent ainsi qu'il vaut mieux faire une chose pour elle-même que de la faire parce qu'elle a été demandée par le maître. »

« Le développement de meilleurs chefs de la communauté », « une meilleure discipline surtout » résultent partout de l'emploi de cette méthode, qui apprend aux enfants à gouverner leur classe ou leur école comme une petite communauté et exige en même temps que chacun d'eux essaye d'abord de se diriger soi-même.

Une école primaire de France écrit : « Quant à la discipline, les enfants les plus turbulents, lorsqu'ils furent investis des pouvoirs d'autorité, furent les plus ardents défenseurs de l'ordre ; les trouble-fête, quand ils eurent compris la confiance qu'on plaçait en eux, se plurent de bonne grâce, et je ne dus intervenir que bien rarement. »

Après l'introduction du self-government dans une école de l'Inde, « le désordre cessa. Les garçons apprirent à venir à l'école à l'heure, ce qu'il était impossible d'obtenir auparavant ; l'auto-discipline s'améliora ».

Esprit de justice et valeur des jugements d'écoliers

Encore une qualité relevée dans la majorité des réponses à notre enquête, c'est l'esprit de jugement et de justice, suscité et développé par la pratique du self-government. Le self-government « intéresse les élèves », « il les incite à rechercher un jugement sain et juste, » ainsi que le reconnaissent presque

unanimement les participants à notre enquête.

Toutefois, il se pose une question très délicate qui a été l'objet de vives discussions, tant de la part des adversaires que des partisans de l'autonomie des élèves : l'esprit de justice des enfants peut-il, grâce au self-government, être développé de telle sorte que ces enfants portent toujours un jugement juste ? Les enfants sont-ils, en général, capables d'infliger des punitions justes ? Le problème des punitions, qui est en lui-même si sérieux, se trouve encore compliqué par cette question : « N'a-t-on pas mis entre les mains des élèves autorisés à juger, à condamner et à punir leurs camarades, une arme dangereuse pour des mains d'enfants ? »

Ce problème a déjà été abordé dans la partie descriptive de notre rapport consacrée aux sanctions envisagées du côté pratique, en étudiant l'étendue du pouvoir dévolu aux élèves qui infligent des punitions. Le dépouillement des réponses nous prouve qu'aucune autonomie scolaire n'a autorisé les élèves à juger les coupables, dans tous les cas, même si, parfois, une entière liberté avait été accordée au tribunal ou à l'assemblée des élèves. Il se trouve partout des cas qui ne peuvent être jugés par les élèves, car ils n'en ont pas les capacités.

Dans les limites de la juridiction confiée aux élèves, quelle somme de confiance a-t-on dans l'accomplissement par les élèves de cette tâche difficile ? Un tiers des réponses se prononcent pour l'incapacité générale et estiment que, dans la plupart des cas, les punitions infligées par les enfants sont trop sévères. Un certain nombre de pédagogues trouvent que seuls les petits enfants sont incapables de juger vraiment ; d'autres réponses, non moins nombreuses, observent que, si les enfants possèdent un sentiment de justice très vif, par contre, ils ne comprennent pas bien la portée des mesures punitives, et c'est pourquoi ils jugent trop sévèrement.

« Au début d'une affaire, dit une réponse, les enfants critiquent et jugent sévèrement tout à fait spontanément, mais, après quelques heures, la sympathie domine le jugement et leur fait regretter et annuler la punition. »

Quelques-uns de nos collaborateurs remarquent que l'incapacité des débuts disparaît si l'expérience est poursuivie assez longtemps.

Le problème de l'acceptation du jugement des enfants par les enfants jugés apparaît comme fort intéressant. Voici une réponse qui y a trait :

« Les enfants avouent que la punition infligée par leurs camarades leur est moins douloureuse que celle infligée par des

adultes, parce qu'ils n'ont pas le sentiment que c'est un plus fort qu'eux qui les juge. »

Mais nous trouvons des opinions contraires, comme celle-ci :

« Les enfants ont une peur presque insurmontable du jugement de leurs camarades (du tribunal d'élèves) et préfèrent une punition plus sévère, mais infligée par le directeur ou les maîtres. »

« Presque partout, on se plaint des tribunaux d'enfants. » (résumé polonais).

Ces avis contradictoires suffisent à illustrer les difficultés qui s'opposent à un résumé de toutes les opinions exprimées sur le problème de la capacité ou de l'incapacité des élèves dans le choix de punitions justes.

« Pour éviter ces difficultés, il faut que les maîtres prennent toujours part, d'une façon quelconque, au choix des punitions, et qu'ils ne laissent en aucun cas les élèves décider seuls. »

« Le maître dirige, les élèves suivent seulement. »

Et encore : « Les élèves jugent les cas les plus simples. »

Enfin : « C'est le directeur, le maître de classe ou le professeur chargé dans le self-government, de collaborer avec les élèves ou le personnel enseignant en général, qui contrôle en dernier lieu tous les jugements des élèves. »

Ce contrôle éducatif n'empêche pas « le tribunal de travailler très souvent avec succès » (M. Burkhardt).

« Une expérience de 15 ans a prouvé que les jeunes gens jugent souvent mieux que les maîtres. » (I. Thomas, Columbus, Ohio).

La tendance la plus générale est toutefois de ne pas exiger des enfants qu'ils jugent seuls leurs camarades.

Voici encore deux réponses intéressantes :

« Le self-government de notre école n'a estimé nécessaire ni cour de justice, ni punitions. » (Une école de Winnetka, États-Unis).

Nous jugeons très important que le côté juridique, négatif, le système punitif, soit dépassé par le côté constructif, positif : éviter les raisons de punir. »

Formation du caractère

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner le fait que le self-government est favorable à la formation du caractère, car il développe une grande maîtrise de soi (*self-control*). Une question de notre enquête recherchait de quelle manière le self-government facilite l'auto-éducation. Cette faculté du self-government n'est généralement pas contestée, au contraire, l'auto-éducation morale qu'il fa-

vorise est reconnue partout ; elle est moins apparente chez les très jeunes enfants, surtout parmi les filles et chez les garçons faibles et timides, qui préfèrent se soumettre. Chez les autres enfants, par contre, elle prend bien souvent une grande extension. Grâce au self-government, « les instincts cachés sont mis en évidence et corrigés, les sentiments sont éveillés, la volonté fortifiée, le caractère amélioré et le dévouement social stimulé ». Les réponses à notre questionnaire soulignent surtout la bonne influence exercée par le self-government sur la volonté des élèves.

Elles sont unanimes à déclarer que, le self-government permettant la discussion ouverte, le caractère individuel des élèves se révèle surtout — ce qui est compréhensible — chez les chefs (*leaders*).

« Grâce à l'autonomie, on arrive assurément à mieux connaître certains élèves », parce qu'ils « deviennent de plus en plus naturels. »

Une réponse, bien qu'isolée, nous paraît importante : c'est celle d'une grande école américaine où, malgré le self-government très bien appliqué, les maîtres n'ont pas l'occasion de mieux connaître leurs élèves ; cela vient, sans doute, « de ce que les maîtres ne sont pas présents aux assemblées des élèves. »

Action éducative des élèves les uns sur les autres

Grâce au self-government, les élèves se connaissent mieux les uns les autres ; ceci nous intéresse surtout à cause d'une question de notre enquête portant sur l'influence morale exercée par les enfants les uns sur les autres : les réponses à cette question nous apprennent que les enfants, grâce au self-government, exercent souvent sur leurs camarades une action éducative surtout corrective. C'est grâce à une bonne surveillance, un contrôle sérieux, un rappel constant au devoir et au sens des responsabilités que cette action portera les meilleurs fruits. Pourtant, l'ancienne méthode qui consistait à confier à un braconnier les fonctions de garde-chasse, s'était révélée bonne et pour le fonctionnaire et pour la fonction.

Les documents polonais offrent plusieurs exemples intéressants de cette action éducative et signalent que l'influence des élèves sur leurs camarades se traduit souvent par une sorte de tutelle spontanée des plus âgés sur les plus jeunes ; ces documents citent plusieurs cas dans lesquels un élève devait être renvoyé de l'école, mais le membre du conseil des élèves demandèrent la grâce du coupable en prenant l'engagement de le surveiller de près.

Nous distinguons encore, parmi les résultats obtenus, « les égards des enfants pour leurs camarades », « le respect des plus jeunes pour leurs aînés », la mise en pratique de la coopération intellectuelle », « une meilleure compréhension par les maîtres et les élèves de ce qu'est le devoir scolaire » et « de ce qu'est la vie naturelle d'une communauté organique » ?

Recherche de compromis

A côté des avantages offerts par le self-government, certains pédagogues ont vu ses inconvénients du point de vue de l'éducation morale. A ce sujet notre enquête avait posé quelques questions précises.

Nous n'avons pas été surpris de trouver, dans quelques réponses, la trace de tentatives de compromis, seul moyen parfois de faire vivre les petites et même les grandes démocraties. Le fait que plusieurs réponses ne nient pas l'existence de compromis n'est donc pas péjoratif. D'autres, cependant, ne les connaissent pas : une réponse accuse même plutôt une tendance au radicalisme.

Scepticisme

Par les réponses que nous avons reçues, nous avons appris que le self-government provoque quelquefois un véritable enthousiasme chez les élèves. Tous les élèves sont-ils enchantés de ce système ? Le sont-ils toujours ? N'existe-t-il pas, à côté de cet enthousiasme, un certain scepticisme, peut-être nécessaire à l'équilibre de la communauté, mais qui risque de décourager quelques-uns en entravant le développement naturel de la vie du groupe ? Ce scepticisme n'est, en effet, pas absent ; néanmoins, il n'a pris nulle part des proportions dangereuses ; c'est, semble-t-il, un stade de développement naturel, surtout au début, avant que la méthode ait eu l'occasion de faire ses preuves. D'après quelques réponses, il semble que ce soit plutôt aux degrés supérieurs de l'école que ce scepticisme ait fait son apparition, surtout à l'âge de la puberté. D'autre part, il a été remarqué que la « réussite des expériences supprime le scepticisme » ; cette remarque est fondée, puisqu'elle résulte d'expériences portant sur plusieurs années, comme par exemple celles faites à la *Hillside School* de Glasgow, commencée au 1920. Enfin, quelques cas isolés mentionnent que le scepticisme dépend plutôt de conditions sociales que scolaires. C'est pourquoi l'on conseille d'instaurer le self-government le plus tôt possible.

Dénigrement

Un esprit critique et dénigrant est souvent lié au scepticisme. Les élèves qui ont échoué comme fonctionnaires se donnent une satisfaction facile en exagérant les fautes d'autrui. D'après les renseignements de nos collaborateurs, il semble que la critique ne fasse pas défaut, nous entendons la critique motivée, raisonnable et utile ; par contre, l'esprit de dénigrement est rare ; voici pourquoi :

« C'est grâce à l'action et à la pratique que la critique malveillante et dépréciatrice est abandonnée ».

« Le pouvoir étant entre les propres mains des élèves, c'est l'expérience qui leur montre que tout est le résultat de leur propre action. »

Tendance à se mettre en avant

L'opinion générale veut que l'enthousiasme domine la critique. Une réponse pourtant se demande si cet enthousiasme ne cache pas peut-être une tendance, d'un égoïsme innocent au début, mais qui peut devenir dangereuse : la tendance à se mettre en avant ; l'enfant désire d'abord devenir plus important et plus utile dans la petite société à laquelle il appartient, puis il cherche à attirer ainsi l'attention de ses camarades et du maître et à acquérir une certaine popularité, avec le but, peut-être inconscient, d'en profiter. Ces phénomènes sont fréquents dans toutes les sociétés, et dans toutes les classes de la société ; ils ne sont pas contestés dans les réponses à notre enquête, et sont peut-être, bien que proportionnellement rares, plus fréquents que les cas de dénigrement ; ils se trouvent le plus souvent dans les classes inférieures, surtout chez les garçons, mais restent cependant exceptionnels. Il faut mentionner ici la constatation faite par quelques réponses, comme celle de Glasgow, qui, après une longue expérience, estiment que cette tendance fâcheuse diminue grâce à l'expérience et que, généralement, l'opinion publique à l'école dépiste ces tentatives et les déjoue.

Confiance excessive en soi

Une qualité négative pouvant résulter du self-government est encore signalée : des élèves ayant acquis quelque expérience dans les fonctions qu'ils ont remplies avec succès, enivrés pour ainsi dire par ce succès, ont pris une confiance exagérée dans leur propre jugement. Ce cas n'est pas fréquent, bien « qu'il se présente parfois chez de bons élèves », « très intelligents », « chez les plus âgés », « chez les enfants uniques », « chez

ceux qui exercent une fonction ». En résumé, tous ces cas « ne provoquent pas de crise du self-government ».

Dans un exemple « de monarchie constitutionnelle », nous trouvons une remarque du directeur de l'école qui estime qu'« il faut vaincre le plus tôt possible cette tendance, de peur qu'elle ne dégénère en effronterie ».

D'autre part, lorsque les élèves jouissent de plus de liberté, il est constaté que « le self-government nivelte facilement cette tendance », que « les enfants eux-mêmes ne la supportent pas et la combattent assez vivement ».

Tendance à la brigue

Il nous reste enfin à étudier une dernière question : « Quelles que soient ses causes, une tendance à la brigue et à l'esprit de clan peut-elle être favorisée par l'autonomie scolaire ? » Notre enquête n'en signale que des cas très rares ; la plupart des réponses considèrent cette tendance comme inexistante. Elle n'a d'ailleurs pas que de mauvais côtés, ainsi que le prouve la réponse suivante :

« Je l'appellerais plutôt habileté à voir les faits du point de vue des autres », ce qui peut même concourir au bon développement de la méthode.

Une autre réponse constate quelques tendances destructives de ce genre, mais résultant d'autres influences que de celle du self-government, surtout à l'âge de la puberté. Ces tendances sont généralement considérées comme représentant les inconvénients pour le self government (rapport de la ferme-

école pour anormaux de Waterloo) et doivent être combattues. Un cas unique, qui s'est produit dans une grande école de l'Inde au début du self-government, a prouvé la nécessité de « faire surveiller par le personnel de l'école et par le *Detective Board* les élèves ayant cette tendance ». (Il s'agit ici d'élèves de 17 à 21 ans).

Après cette description des obstacles qui peuvent surgir lors de l'application du self-government, il nous semble utile d'ajouter deux remarques importantes faites par nos collaborateurs. La première c'est qu'« il ne faut pas oublier que ces obstacles résultent souvent de toutes les méthodes employées et de l'esprit général de l'école et ne sont nullement le fait exclusif du self-government. »

Et la seconde, c'est que « les élèves ont conscience de leur pouvoir et savent s'en servir raisonnablement. Mais les parodies du self-government, par exemple le système des *perfects* lorsque le pouvoir n'est pas réellement entre les mains de ceux-ci, sont pires qu'inutiles et conduisent simplement à des rivalités d'élèves et à la formation de cliques ».

Nous pouvons formuler ici une conclusion à toutes ces réponses caractéristiques pour l'étude de la méthode du self-government, du point de vue moral :

L'indépendance et le sens de la responsabilité chez les élèves se développent parallèlement au degré d'application du self-government. De même, plus l'expérience est ancienne et profonde, moins il faut craindre le danger de certaines lacunes morales auxquelles le self-government peut facilement parer.

Nouvelles Diverses

Une colonie d'enfants internationale à Ibiza, dans les Baléares

S'inspirant des colonies de travail libre du Service Civil, auquel plusieurs d'entre eux ont participé, un groupe de jeunes gens vient de lancer un projet fort bien étudié. Il ne s'agit de rien moins que d'acquérir un beau domaine au bord de la Méditerranée, au sud-ouest de l'île d'Ibiza, dans les Baléares, et d'y créer, à la force du poignet, toutes les installations d'une colonie modèle. Comme pour le Service Civil, l'idéal qui se trouve à la base de ce projet est de mettre en contact les uns avec les autres des jeunes gens

de tous pays, afin que, apprenant à se connaître de près et à travailler en commun, ils nouent entre eux ces liens qui, un jour, multipliés par cent ou par mille, rendraient toute guerre impossible. Utopie ? Qu'importe ? Il faut y voir surtout une réaction salutaire contre la fièvre épidémique qui atteint aujourd'hui l'Europe et le monde entier.

Il ne s'agit pas d'une école, bien que les fondateurs s'inspirent de la Communauté scolaire de l'Odenwald — dont ils font partie, — ni d'une colonie de vacances, mais d'une synthèse des deux. Quatre cents enfants par an doivent se succéder à Ibiza.

Chacun y séjournera trois mois. Afin de réduire au minimum le prix du séjour, on travaillera par équipes. Il y en aura trois séries qui alterneront à raison de deux jours de travail physique, deux jours de liberté et un jour d'études, sous la direction de professeurs qualifiés, afin de se maintenir au courant des études officielles de leur pays d'origine et de ne subir ainsi aucun retard dans leurs études scolaires. Chaque mois un tiers des colons regagnent leurs familles, remplacés aussitôt par un contingent nouveau. Le travail quotidien compte trois heures le matin et autant l'après-midi. On prévoit des ateliers de toute sorte, du sport, des activités artistiques — musique, art dramatique, etc. — Bien entendu, le jardinage et l'élevage de volaille et de petit bétail joueront un rôle de premier plan. Comme, par ailleurs, la vie aux Baléares est très bon marché, on pourra réduire les frais à un minimum, sans que pour cela l'alimentation soit moins abondante ni moins saine. N'est-ce pas, là-bas, le pays par excellence des fruits ?

Mais ce qui confère à ce projet une valeur de premier plan, c'est le côté éducatif. Se

représente-t-on quelle riche expérience, pour des enfants de tous pays, constituera ce contact intime avec des contemporains pleins de vie, d'initiative et d'entrain ? Ces trois mois de république scolaire leur seront, pour toute leur vie, un enseignement unique et lumineux. Ceci d'autant plus que, je le répète, le projet est minutieusement étudié et, ce qui vaut encore davantage, vécu, expérimenté sous une forme à peine différente à l'école de l'Odenwald.

Ces jeunes gens réussiront-ils ? Cela dépend, pour le moment, des appuis qu'ils rencontreront. Si vous pouvez et voulez leur aider, mettez-vous en rapport avec leur porte-parole, M. Richard Fester, Institut Monnier, Pont-Céard, près de Versoix, canton de Genève (Suisse). Il vous enverra la notice multigraphiée. A sa seule lecture, l'eau vous viendra à la bouche, tant les perspectives sont magnifiques. Et vous rêverez de redevenir jeunes pour aller là-bas. A titre de compensation, vous y enverrez vos enfants. Cela ne revient-il pas au même ? Disons plutôt : ce sera mieux encore, mille fois mieux !

Ad. FERRIÈRE.

A travers les Revues

Suisse et Autriche

Les principes d'Education nouvelle nous habituent à considérer dans l'enfant l'ensemble de la personnalité bien plus que l'écouler représenté par son cerveau. Aussi, puisque malheureusement l'organisation actuelle de la vie sociale et de la vie scolaire est créatrice de désordres, que les maladies, la pauvreté, le chômage, le surmenage sévissent, il est naturel que nous nous intéressions aux remèdes, aux palliatifs apportés à ces imperfections de l'état de la société humaine par les généreuses initiatives de la Protection de l'Enfance et de l'Adolescence. Deux rapports sont sous nos yeux : celui de « *Pro Juventute* » (Suisse) relatif au travail de 1912 à 1934, publié par l'Information, au service du Travail social, journal mensuel, — Lausanne, 8, rue du Bourg, et celui de l'Œuvre viennoise de l'Aide à la Jeunesse pour l'année 1934.

La fondation « *Pro Juventute* » se propose de soutenir toute œuvre en faveur de l'enfance, soit matériellement, soit moralement, et de combler peu à peu toutes les lacunes existantes dans le domaine de la protection de la jeunesse. Grâce à une organisation sagement décentralisée, elle couvre tout le pays d'un réseau de secrétariats de districts et de communes indépendants dans leur activité, qui sont en contact direct et permanent avec les populations ; et parmi lesquels les

secrétaires de districts assistés d'une commission disposent d'un budget autonome de subventions à distribuer. Une vente annuelle de timbres et de cartes illustrées, la publication et la vente de brochures diverses, celle des 5 revues : *Pro Juventute*, *Der Schweizer Kamerad*, *L'Écolier romand*, *La Rivista de Fanciulli*, *Le Journal des Parents*, et des collectes spéciales assurent les fonds nécessaires à l'activité de cette belle œuvre. Le budget total des dépenses du dernier exercice se monte à près de deux millions de francs suisses. La publication des revues qui précèdent est destinée à lutter contre les mauvaises lectures en en fournissant de bonnes à la jeunesse.

Une des dernières réalisations de « *Pro Juventute* » est une maison de repos et d'éducation pour jeunes chômeurs, qui les reçoit de novembre à mars, l'été étant réservé aux femmes fatiguées et aux enfants. Le programme embrasse aussi bien l'hygiène, avec les sports, les travaux manuels, que l'exercice de certains métiers, les visites aux industries régionales, le chant, les heures de libre discussion, les leçons mutuelles, les lectures. Des cours sont également organisés, traitant de sujets historiques, religieux, économiques, agricoles, qui ont une influence bienfaisante sur le moral des jeunes pensionnaires et élève leur niveau intellectuel. Nous ne saurions mieux conclure que par une citation indiquant le but que se propose d'atteindre chacun des secrétariats de la Fondation « *Pro Juventute* » : « Développer la protection

de l'enfance pour arriver à ce qu'aucun enfant ne manque de soins, qu'aucun enfant abandonné ne manque l'occasion de trouver un foyer, qu'aucun enfant, au sortir de l'école ne manque de conseils et de fonds nécessaires pour son apprentissage ou ses études, qu'aucune famille ne manque des conditions indispensables à sa santé et à sa valeur ».

Rapport de l'Œuvre Viennoise d'Aide à la Jeunesse, 1934. (Wien I. Rathausstrasse, 9). Publié par la Municipalité.

Plusieurs magistrats de la Ville de Vienne sont représentés dans le Conseil de cette œuvre. L'Office viennois de l'œuvre est la fédération de toutes les œuvres locales de protection de la jeunesse menacée ou affectée dans sa santé. Ce rapport forme un volume de plus de 120 pages, abondamment illustré dans le texte et hors texte, de photographies montrant surtout les paysages et les foyers qui accueillent en été les enfants sur lesquels se penche la sollicitude leurs aînés.

Ce sont des colonies de vacances, des préventoria, des maisons de convalescence, des associations d'éclaireurs, des Auberges de jeunesse dont nous apprenons le fonctionnement par les chiffres et les images présentés dans ce rapport. Toutes les associations particulières, civiles ou confessionnelles, ont part aux ressources qu'apporte la vaste collecte organisée chaque année au printemps sous le nom de « Semaine de Sauvetage de l'Enfance ». Les fonds servent à payer des journées de séjour à la campagne aux enfants les plus déshérités. Pour la collecte, toutes les bonnes volontés collaborent. Dans les immeubles, les concierges se chargent de faire circuler les listes de souscriptions déposées par les secrétaires de quartier ; dans les rues, dans les cafés, etc., 1.400 quêteurs ont prêté leur concours. De nombreux orchestres ont transformé la collecte des rues en concerts et en fêtes artistiques, en défilant en musique. Une loterie a été également organisée avec un grand succès.

Plus de 28.000 enfants ont été aidés l'année passée à rétablir leur santé et une somme d'environ un million et demi de francs a été consacrée à cette œuvre urgente entre toutes.

J. H.

Le bilinguisme

Dans le numéro de janvier de la *Revue suisse d'Education* (Ed. Orell-Füssli, Zurich), M. Pierre Bovet étudie le problème du bilinguisme. Il avait été appelé à exposer ce sujet au Congrès régional de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle qui a eu lieu au Cap en juillet 1934. Les documents s'accumulent. Les psychologues voient de plus en plus clair dans les faits : acquisitions verbales multiples par l'inconscient en formation. Ils aperçoivent la tactique à suivre : atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles. Les pédagogues suivent-ils le mouvement ? Oui, les meilleurs d'entre eux. D'autres moins. D'autres point ! Et les politiciens, moins encore ! C'est pourtant pour la Politique, au sens élevé du terme, que nous travaillons, nous, psycholo-

gues ; pour l'entente, l'inter-compréhension, l'éloignement des disputes stériles, des actes arbitraires. Enlever le sable des rouages et y faire couler une huile bienfaisante !

Remercions la *Revue suisse d'Education* de nous avoir enfin donné de nouveau un article en français. Quant à ceux qui lisent l'allemand, tout, dans la revue, leur apparaît de premier choix. M. W. Scholhaus fait vraiment bien les choses : il est un semeur de clarté et de bon sens !

Ad. F.

REVUES ANGLAISES ET AMÉRICAINES

AUTORITÉ ET LIBERTÉ

The New Era consacre son numéro de janvier à la question de l'autorité et de la liberté ; question vitale pour l'Education Nouvelle, si souvent accusée de ruiner tout sentiment de discipline et d'obligation ; question d'actualité, s'il en fût, tout aussi bien, puisque plus d'un régime envisage aujourd'hui l'Education comme un moyen de propagande et de gouvernement.

On apprécierait mal la portée des articles réunis sous cette rubrique si l'on ne les replaçait d'abord dans le milieu anglais d'où ils émanent, c'est-à-dire dans le milieu d'où le *self-government* est originaire, et où il est pratiqué, à quelque degré ou sous une forme quelconque, dans presque toute institution, si conservatrice qu'elle soit, comme de rigueur et comme parfaitement naturel. Si la discussion portait sur l'état de fait que nous avons en France, il est probable qu'elle prendrait un tour tout à fait différent. C'est là une circonstance qu'il ne faut pas oublier lorsqu'on lit dans l'Editorial : le « *self-government* » qui a été l'un des premiers cris de ralliement de l'Education Nouvelle a été considérablement modifié dans le plus grand nombre des cas. On s'est rendu compte qu'il n'est pas juste de faire porter le poids de décisions importantes à des enfants trop jeunes. L'article de Lord Allen of Hurtwood (*The New Threat to the Child*) répond à une double préoccupation : rassurer le public en montrant clairement que l'Education Nouvelle, tout en préconisant la liberté, ne favorise pas l'anarchie ; défendre l'enfant contre l'emprise de l'Etat, dans l'intérêt d'une véritable démocratie, et montrer la valeur d'une adhésion libre aux principes de la société des nations, sans pour cela supprimer la liberté de discussion, ou le contact avec d'autres points de vue. John H. Nicholson dans *Authority, Freedom and thought*, comme H. Evans dans *Education and Freedom*, ou J.-H. Oldam dans *Education, Politics and Religion*, assigne une limite à la liberté critique de l'esprit en l'associant à la culture et au respect des sentiments sincères comme des intuitions ou émotions qui nourrissent la vie spirituelle.

Le conflit entre l'autorité et la liberté ne porte pas, dans ces divers articles, sur la discipline scolaire. Aussi la direction du journal a-t-elle voulu restreindre et préciser le problème grâce à une série d'interviews et à la publication des réponses données par trois directeurs d'écoles de types différents à un questionnaire sur le degré

de liberté qu'ils jugent désirable pour leurs élèves. Ces réponses sont suggestives, en ce sens qu'elles sont nettement divergentes : M. Lyons, de Rugby, s'entendrait parfaitement avec les administrateurs de chez nous ; M. J.-H. Badley, de Bedales, donne des gages substantiels aux amis de l'Éducation nouvelle ; son attitude peut être résumée en cette phrase : à l'école, il devrait y avoir autant de liberté qu'il est possible, et autant d'autorité qu'il est nécessaire. M. A.-S. Neill, de Summerhill, représente avec une verve, un optimisme contagieux et réconfortant, la foi en la vertu suffisante de la confiance et de l'exercice de la liberté.

LA PLACE DES CLASSIQUES DANS UNE ÉDUCATION MODERNE

Le numéro de février de *The New Era* donne la parole aux détracteurs de la culture classique. Là encore, il faut spécifier que les Humanités anciennes n'ont pas tout à fait, en Grande-Bretagne, la même prise et la même place que chez nous ; si bien que la question ne s'y présente pas de même. D'ailleurs, sauf dans le bref compte rendu d'un débat entre la « Classical Association » et la « Modern Languages Association », à « University Collège », Londres, elle n'est pas examinée sous son aspect pratique : à savoir la proportion de temps et d'attention qu'il faut accorder aux disciplines anciennes parmi toutes celles qui sollicitent l'activité des élèves ou qui s'imposent à eux. Relevons cependant deux articles sur la méthode directe dans l'enseignement des langues mortes : *The Direct Method in Latin Teaching*, Alice M. Croft et *Latin Teaching Modern Methods and their Purpose*, Beatrice Sc-

la) ; et un autre sur la supériorité du grec lorsqu'une seule des langues anciennes doit être enseignée (*Greek or Latin*, R.-W. Livingstone).

La Santé mentale à l'école

Progressive Education, en décembre 1934, met à l'étude un sujet qui, sans doute, domine tous les autres en matière d'éducation : la santé mentale à l'école. Les différents collaborateurs du vaillant périodique américain recherchent les conditions de la santé au premier âge ; ils décrivent les troubles qui accompagnent le phénomène de la croissance et de la maturation physique et morale ; le rôle néfaste d'une administration et de règlements généraux qui s'opposent à l'attention individuelle que réclame l'harmonieux épanouissement de chaque enfant. (*Administrative Barriers to Mental Health*, C.-S. Stevenson). Le danger des émotions refoulées dans la vie scolaire, chez les élèves et chez les maîtres est signalé par Daniel A. Prescott dans *Emotion : neglected Factor in Education*. La tâche principale de l'éducateur est définie comme la coordination des forces qui conduisent à l'équilibre mental par C.-B. Zachry (*Coordinating Forces for Mental Health*). L'interprétation des « tests » à ce point de vue fait aussi l'objet d'un examen attentif (*Mental Tests and Mental Health*, W. Lloyd). Dans l'ensemble, l'inspiration de ces articles est aux antipodes de la conception traditionnelle et orthodoxe de l'éducation. Si, dans tout mouvement d'opinion il faut une aile droite et une aile gauche, on peut dire que les numéros récents de *The New Era* appartiennent à la première, tandis que les rédacteurs de *Progressive Education* s'inscrivent nettement parmi les réformateurs les plus révolutionnaires.

M.-L. CAZAMIAN.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Bilinguisme et Éducation, par N. TOUSSAINT, 1 vol. 15x23, 297 pages. Lamartin, éditeur, Bruxelles. Prix, 35 francs.

M. Toussaint, inspecteur de l'enseignement primaire en Belgique présente, dans son ensemble, le complexe problème du bilinguisme, au point de vue scolaire comme au point de vue du développement de l'enfant.

Grâce à une solide documentation, l'auteur montre avec clarté les modifications de la situation scolaire qui sont dues au bilinguisme dans une douzaine d'états européens dont la France. Il résume ensuite les principaux ouvrages publiés sur la question et donne les résultats des enquêtes qu'il a faites par application de tests et examen des travaux scolaires.

Ses constatations : infériorité des bilingues à la fois dans le domaine du savoir et du développement ; ses conclusions : nécessité de donner

au début l'enseignement dans la langue maternelle, ne manqueront pas d'intéresser les lecteurs.

Elisabeth HUGUENIN, Ex-Directrice de la Maison d'Observation du Service social de l'Enfance près le Tribunal pour Enfants de la Seine, **Les Tribunaux pour Enfants** (Neuchâtel) et Paris VII, 26, rue Saint-Dominique, Delachaux et Niestlé, S. A., 1935, vol. 12 x 19 de 220 pp., fr. s. 4).

Livre d'actualité. La criminalité juvénile va croissant. La procédure de répression pénale se révèle inefficace. Les moyens de rééducation s'imposent. « On constate un lien étroit entre la réaction criminelle et la crise économique », note l'auteur (101). Or, « il n'est plus personne qui, ayant approfondi la question, ne reconnaisse que la rééducation et la prévention sont les deux seuls remèdes à opposer au fléau social de la délinquance » (111). Le rôle de l'État, pour résoudre le problème, peut être immense ; mais l'État ne peut se dispenser de recourir à l'initiative pri-

vée. En matière de philanthropie, le fontionariat ne vaut rien ; la consécration de soi, volontaire, est tout et elle demeure imprescriptible. D'autre part la grandeur de la tâche dépasse la limite des énergies charitables coalisées. D'où cette nécessité : « collaboration entre la puissance de l'Etat et le dévouement de l'initiative privée » (136). D'où encore ce double rôle de l'Etat : parfaire la législation sociale, actuellement très insuffisante en beaucoup de pays (pour la France, voir p. 148) et « reviser un système économique et social qui ne permet plus l'épanouissement de la famille et qui, par conséquent, entrave celui de l'individu » (135). On objectera peut-être que toute extension des attributions de l'Etat coûte de l'argent et que le mot d'ordre est aux économies. La remarque est pertinente, mais ne constitue pas une objection. Car la *prévention* du crime coûte moins cher que sa répression ; l'éducation ou la réadaptation par les services sociaux, l'établissement d'institutions spéciales, la formation et l'entretien d'un personnel éducatif compétent, moins cher que l'appareil de protection sociale que constituent tribunaux, juges, prisons, asiles de toute sorte pour mettre les délinquants hors d'état de nuire ! Au lieu de prévenir le mal, que fait-on ? On abîme la jeunesse. « Un peuple qui consent à dépenser, avant l'heure, les forces des adolescents dans un travail qui les use sans les former, mange son blé en herbe et prépare le déclin de la race. » (86).

L'ouvrage de Mlle Huguenin constitue une éloquent introduction en la matière. Il se lit facilement. Pas de développements juridiques. La constatation de faits. Le tableau des efforts accomplis aux Etats-Unis, en France, en Belgique surtout pour parer au mal. (On regrette l'absence de documentation sur d'autres pays : ouvriers féminins de Mme Vajkai à Budapest, institution de relèvement de mineurs du Dr Belezá dos Santos, de Coimbra, colonie modèle « porte ouverte » de Buenos-Ayres, institutions modèles de la ville de Vienne, etc., offices de consultations pédagogiques de la Suisse, etc.).

Le problème de la délinquance juvénile est un problème social et moral. C'est dire qu'il est, sous ces deux faces, un problème de psychologie. A juste titre, l'auteur aborde les problèmes de physiologie (glandes endocrines) et de psychologie de l'inconscient : instincts, tendances et manifestations de mentalité primitive qui sont prépondérants chez les êtres dévoyés ou simplement victimes de l'impéritie d'adultes incultes. Ici encore, on a évité la surcharge. Il eût été facile en effet de se laisser entraîner à parler d'endocrinologie, la psychanalyse selon Freud, de complexes d'infériorité selon Alfred Adler, de lacunes morales selon Charlotte Bühler dont les études sur les mensonges d'enfants ont fait époque. Cette retenue est une qualité. Mais ne va-t-elle pas trop loin ? Ne voile-t-elle pas la thérapeutique ? Utilisation de l'instinct ludique, loi des étapes biogénétiques, voire même opothérapie et thérapeutique purificatrice d'ordre alimentaire, autant de sujets qu'il eût été passionnant d'indiquer, ne fût-ce que par des notes au bas des pages indiquant les références les plus importantes. On eût constitué ainsi la quintessence d'une bibliographie de ces sujets si importants à connaître par les

juges de l'enfance, les préposés aux institutions de rééducation et les infirmiers bénévoles des services sociaux ; — pour ne pas parler des médecins qui, je l'ai constaté, sont loin de posséder tous l'ensemble de notions qui requiert l'art d'individualiser la thérapeutique, tant physique que psycho-morale ! Leur faire lire à tous les études récentes de Robert Vaquelin sur les aptitudes de l'éducation, ce serait — s'ils étaient conséquents — les conduire à procéder à un coup de balai magistral à travers tant et tant d'institutions surannées qui, malgré toute leur bonne volonté, font, somme toute, plus de mal que de bien ! « L'internement à court terme est sans action durable, constate l'auteur (p. 111), le retour dans la famille est presque toujours fatal et les méthodes de répression en usage dans les colonies pénitenciaires ont fait faillite ». Et l'on sait les résultats déplorables du placement des enfants de justice chez des campagnards ignorants, trop disposés à les exploiter.

Donc, ni textes juridiques, ni exposé approfondi de psychologie. Mieux que cela : indications dictées par deux années de pratique à la tête d'un institut d'observation et de triage de jeunes délinquants des deux sexes ; conseils judicieux ; et surtout : tableau de ce qui se fait de mieux à l'heure actuelle. Institutions belges de Gand (ici devrait figurer le titre du livre admirable des Frères de la Charité de Gand), institutions d'Anvers, de Rixensart, etc. ; Home « Chez Nous », à Lausanne ; activité géniale de Frantisek Bakulé, Maisons de liberté surveillée. Fermes-Ecoles pratiquant le *self supporting system* : régime de colonies agricoles et artisanales qui pourrait bien devenir, pour les candidats au crime, le moyen préférentiel par excellence. Au sein même des institutions de réadaptation : liberté graduée selon les mérites de chacun, pour aboutir aux homes de semi-liberté. Voilà, à mon sens, ce qu'il y a de plus intéressant, de plus constructif, de plus révélateur dans ce livre où, sous la modération des termes, transparaît le cœur saignant d'une femme, labouré par la vision des horreurs que révèlent les bas-fonds... Et l'on songe à ce mot de Victor Hugo — que l'Institut d'observation de Wilhelminenberg, près de Vienne, a mis en grosses lettres dans son hall d'entrée : — « Construire un asile, c'est démolir une prison ». En fait : rêve, utopie. Au fond : orientation nécessaire d'une philanthropie qui serait « rationalisée » sur la base de la science moderne.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

Amélie ARATO, D^e ès-Lettres, **L'enseignement secondaire des Jeunes Filles en Europe**, 312 pages. Office de publicité : Anciens Etablissements J. Lebléque et Cie, Éditeurs, 36, rue Neuve, Bruxelles.

Cet ouvrage, publié sous les auspices de la Fédération Internationale des Femmes diplômées des Universités apporte une foule de renseignements sur l'enseignement secondaire des Jeunes Filles dans les divers pays d'Europe, et même aux Etats-Unis. Mlle Arato étudie successivement les cadres généraux (organisation et but de l'en-

seignement secondaire et ses différents types; selon les matières exigées, conditions d'admission, internal et externat); la formation intellectuelle de l'écolière (horaires, programmes et méthodes); sa formation morale (coéducation, associations d'élèves, autonomie des classes); l'éducation physique et l'hygiène scolaire; la « préparation de la jeune fille à sa destinée naturelle. » Puis elle s'attache à « la femme diplômée dans l'enseignement », à son entraînement, à sa carrière, à ses perspectives d'avenir. Elle décrit ensuite le rôle de « la femme hors de l'école, dans la vie scolaire », les associations d'anciennes élèves et leur activité et les rapports des parents avec l'école. Son travail est complété par un grand nombre de tableaux comparatifs, clairs et suggestifs.

Ce livre a été entrepris parce que, tandis que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur répondent à des fins bien définies, l'enseignement secondaire, qui sert d'intermédiaire de l'un à l'autre est moins assuré dans son but et ses méthodes, plus exposé à la critique, plus susceptible de remaniements.

Par la masse des informations clairement présentées et bien classées qu'il contient, il fait grand honneur à la Fédération Internationale des Femmes Universitaires qui en a l'idée, et au D^r Aratò, qui y a consacré deux années, se rendant dans presque tous les pays qu'elle mentionne, et visitant une multitude d'écoles. Les renseignements qu'elle a réunis semblent remarquablement détaillés, concrets et exacts; tout au plus pourrait-on lui reprocher, du point de vue français, de n'avoir pas mentionné le rôle de l'Union des Associations d'Anciennes Élèves, et de la Fédération des Associations de Parents; ou de citer comme effective telle mesure, telle décision qui n'existe guère que

sur le papier; mais c'était là un écueil inévitable; et aucun pays ne se plaindra d'avoir été vu en beau. Tous ceux qui s'intéressent à l'éducation auront plaisir et profit à consulter ce volume; et c'est sans surprise qu'il faut enregistrer le fait suivant: la Roumanie entreprenant une refonte de son enseignement secondaire pour les jeunes filles, utilise le livre de Mlle Aratò comme une source officielle de documentation et d'inspiration.

Sagement, elle s'est abstenue de tenter l'impossible: caractériser l'esprit de l'enseignement secondaire dans les différents pays; définir les aspects de l'idéal qui se font jour parmi les pédagogues d'aujourd'hui; mesurer le degré auquel s'approche de leurs conceptions les écoles qu'elle a visitées. Mais l'accent humain n'est pas absent d'un ouvrage qui aurait pu n'être qu'un simple énoncé de faits. La préoccupation du surmenage dont on se plaint en plus d'un pays; le désir de voir assurer à la jeune fille une formation harmonieuse et complète, et à la femme une carrière libre, heureuse et féconde, sont partout présents. L'« éducation nouvelle », qui est aussi nommée « éducation moderne » ou « éducation progressive », sans être définie ou mise en opposition avec la pédagogie officielle et traditionnelle est fréquemment mentionnée, et toujours avec sympathie.

M.-L. CAZAMIAN

Le gérant: Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 39, rue d'Ulm, Paris-V^e.

AVIS TRES IMPORTANT

Nous rappelons à nos lecteurs dont l'abonnement expire le 30 Juin qu'il est de notre intérêt et du leur de nous adresser sans retard le montant du prix de leur réabonnement (25 francs). A partir du 25 Juin, nous mettrons en recouvrement postal ceux des abonnements impayés au prix majoré de 30 FRANCS (25 francs + 5 francs de frais).

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

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude: 1250 mètres

Ecole 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'Odenwald)

(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^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

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)

École 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 Ragetty, 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^{bis}, 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)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère et de l'intelligence,
Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descocudres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

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^e

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

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

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 6. Berroquet et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. —

N^o 315. Boîte N^o 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^{re} série (sujets simples) :

N^o 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Soupière. — N^o 436. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. —

N^o 437. Cuvette, Boîte, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2^e série (sujets compliqués) :

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. —

N^o 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N^o 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N^o 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N^o 345. Jouons 15 »

N^o 346. En récréation 19 »

N^o 347. Frères et sœurs 22 »

Mosaïques d'images sur bois

"Floréal"

N^o 1117. Petit modèle 9 »

N^o 1118. Modèle moyen 10 50

N^o 1119. Grand modèle 12 »

FIQUAGES "LUTÉZIA"

N^o 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N^o 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "Molitor"

N^o 344. Rions 9 »

N^o 348. En vacances 10 50

N^o 349. Les enfants s'amuseant 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.

N^o 307. Une belle boîte, couverture en couleurs 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu de lecture.

N^o 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N^o 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs 12 »

Les animaux péle-mêle

N^o 259. Une pochette de 8 sujets différents 1 30

M^{me} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{me} 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