

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^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamalde, 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^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Congrès de Cheltenham.

M. A. CARROL. — *Développement individuel et Travail par équipes.*

E. FLAYOL. — *Quelques réalisations en France.*

LALANDE. — *L'Éducation morale au Lycée.*

X... — *Le Congrès du Havre.*

V... — *Congrès international d'Utrecht. — Apprendre à vivre ensemble.*

Publications du B. I. E. — *L'Enfant journaliste.*

Nouvelles diverses.

Livres.

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

15^e Année.

JUILLET 1936

N^o 119

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 renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-Mousty.
 BULGARIE : *Sveobodno Vaspitanie*, 13, rue Bitchokiro, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenegarden, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid vi.
 HONGRIE : *A Jovo Ujjan*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

- PORTUGAL : *A' Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Pentru Inalta Copilar*, Strada Mann Bonta, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Sällskapet*, Erikbergsgatan, 13, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUgosLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle*, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol)..... Fr. 12 50
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 3
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Sohne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 3
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue Fr. 45 3
L'esprit latin et l'esprit germanique, Esquisse de psych. soc. Genève, 1917. Fr. 12 50
Les Églises athéennes et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 3
Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 3
Philosophie réaliste et religion de l'esprit, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1925 Fr. 5 3
L'activité spontanée chez l'enfant, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'éducation dans la famille, 1^{re} éd., Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en hollandais et en hollandais) Fr. 5 3
L'École active, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 3
L'Égypte dans les écoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La coéducation des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

- L'Âube de l'École serene* en Italie, monographie d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 3
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, Lambertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 3
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 3
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, 1^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 3
L'Avenir de la Psychologie génétique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur mesure et à la mesure, Genève, Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 3
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931 Fr. 20 3
Caractérologie typométrique (Génie en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 3
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Favot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annales de l'Enfance Fr. 2 50
L'Égypte de l'avenir une et multiple, Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 19 3
Alimentation et Radiations, Paris, EL, 4^e - *Trail d'Union*, 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 3
Cultiver l'Énergie, Editions de l'Imprimerie à l'École, Venoc (Alpes-Maritimes) Fr. 6 3

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e n° 697-92

Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle CHELTENHAM du Vendredi 31 Juillet au Vendredi 14 Août 1936

.....
THÈME DU CONGRÈS

“ ÉDUCATION ET LIBERTÉ ”

.....

NOTE POUR LES CONGRESSISTES

Le folk-lore joue un grand rôle dans les réunions internationales de la Ligue pour l'Éducation nouvelle. Aussi prions-nous instamment tous nos amis qui se rendront à Cheltenham d'y arriver munis d'un répertoire aussi riche que possible de chansons et de danses de leurs pays et d'apporter des costumes régionaux.



HORAIRE

1^{er} Semaine

9 à 10 heures

Cours (suivis de discussions)

Professeurs :

Mme BLENSDORF Mac JANNET.
Kees BOEKE.
Charlotte BUHLER.
C. FREINET.
F.-C. HAPFOLD.
Marion RICHARDSON.
M.-A. RICHARDSON.
Oswald SCHWARZ.
Laura ZIRBES.

10 h. 15 - 11 h. 45

Réforme de l'Enseignement Secondaire.

Orateurs :

L. ZILLIACUS.
R. BIRLEY.
R.-V.-H. ROSEVEARE.
Perry DUNLAP SMITH.
TETTY THOMAS.
F.-C. HAPFOLD.
KURT HAHN.
Mrs BOMAN.

Psychologie et Education.

Sous la direction de :

Dr Mac CALMANN.
D^r CARSON RYAN.

Opinions Súd-Africaines sur l'Education.

Films sur les Ecoles Nouvelles

et

Films Educateurs.

2^e Semaine

Professeurs :

Inge BRANDEIS.
Sidonie GRUENBERG.
Amélie HAMAIDE.
Susan ISAACS.
A.-J. LYNCH.
Fritz REDL.
Henriette ROSENSTRAUCH.
Thomas WRIGHT.

Réforme de l'Enseignement Secondaire.

W. AIKIN.
T.-F. COADE.
D.-W. LEE BOWNE.
L.-H. FONTEIN.
Katharine TAYLOR.

Commissions Internationales de la Ligue.

Préparation des Maîtres.

Président : Prof. Mc CLELLAND.

Examens.

Présidents : MM. ZILLIACUS et CARSON RYAN.

Compréhension Internationale.

Président : G.-H. GREEN.

Famille et Ecole (Organisée par la Fédération Internationale de Famille et Ecole).

HORAIRE

(1^{er} au 7 Août)

12 h. - 13 h. 15

GRANDES CONFÉRENCES

- Vingt-et-un ans de travail*
par Sir Percy NUNN.
- La Formation de la Personnalité libre*
par X.
- L'Education religieuse, facteur
d'asservissement ou de libération*
par le Prof. Pierre BOVET.
- Liberté spirituelle et Nouvelle Education*
par le Prof. RADHAKRISHNAN.
- Contre l'Egoïsme et le Conformisme*
par le Prof. LANGEVIN.
- Relations culturelles internationales dans le
monde moderne*
par le D^r P.-C. CHANG.

20 h. 30 - 22 h. 30

SYMPOSIA DE DISCUSSIONS

A. — Personnalité et Liberté.

- 1) Formation de la personnalité libre ;
- 2) Religion et Liberté ;
- 3) Science et Liberté ;
- 4) Art et Liberté.

(7 au 13 Août)

L'Avenir de l'Afrique.
par Nona SIR OFORI ATTA.

Démocratie et Autorité Sociale
par D^r Boyd H. BODE.

La Rénovation d'un peuple par l'Education
par Pr. Augustin NIETO-CABALLERO.
(en français)

Liberté individuelle et Anarchie Internationale
par le D^r G.-P. GOOCH.

B. — Relations humaines et Liberté.

- 5) Liberté et vie familiale ;
- 6) Liberté et Démocratie ;
- 7) Liberté individuelle et Anarchie internationale ;
- 8) Economie politique et Liberté.

HORAIRES

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6^e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album*..... 6 fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* 6 fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* 6 fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant 6 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

Développement individuel et travail par équipes

*Contribution au Congrès pour la réorganisation de l'Enseignement
du second degré - Le Havre : 31 Mai, 4 Juin 1936*

L'enseignement secondaire, en général, peut-être par suite d'un scrupule excessif à l'égard des familles, semble peu se préoccuper de l'éducation proprement dite. Il y paraît admis que les enfants viennent recevoir l'instruction dont ils auront besoin pour leurs examens et concours successifs, mais que, pour le reste, ils dépendent exclusivement des soins de la famille.

Une telle conception présente certains inconvénients faciles à prévoir : D'abord, elle présuppose que toutes les familles sont également aptes à cette éducation et désireuses d'y pourvoir ; or, les faits tendent à le contester. Plus, avec la civilisation matérielle, les besoins s'accroissent, plus, par la difficulté des temps les loisirs s'amenuisent, plus les heures d'intimité familiale semblent menacées par les divertissements extérieurs et plus aussi l'œuvre d'éducation devient difficile et rare au foyer. Sans doute arrive-t-il souvent encore que les parents surveillent le travail de maison de leurs enfants, mais ils prolongent ainsi l'effort d'instruction du lycée plus qu'ils ne se préoccupent d'éducation morale.

De plus, et indûment, cette conception sépare l'ordre intellectuel de l'ordre moral. C'est un lieu commun de dire que la vie morale ne consiste pas à se targuer hautement de principes moraux, mais à pénétrer toutes ses intentions et ses actes de moralité.

Seulement, si l'on ne s'applique à faire collaborer sans cesse les valeurs intellectuelles et les valeurs morales, on risque d'aboutir au dualisme d'une certaine phraseologie, cohérente sans doute, mais étrangère aux actes, dualisme inconscient et dangereux. Nulle part, plus que dans l'ordre moral, sous peine de manquer de loyauté, il est urgent « de faire passer le conscient dans l'inconscient », c'est-à-dire de créer, par entraînement des réactions spontanément correctes.

Or, s'il est vrai que le but, par excellence, de toute éducation est de préparer enfants et adolescents à leur vie d'homme, il importe que la vie scolaire ne soit pas plaquée et artificielle. Mais pour engendrer ces habitudes qui sont à la moralité une première et solide armature, rien ne vaut d'organiser la classe, au moins pour l'essentiel, à l'image de la société. Ce n'est pas là le cas de notre

classe actuelle, qui, sauf aux récréations toujours brèves, n'est qu'une juxtaposition d'unités. Il s'ensuit que, trop souvent, les réactions engendrées (individualisme outrancier, rivalités commandées par les classements) risquent de fausser les véritables rapports sociaux, au moment même où toute erreur est particulièrement grave. A cet âge, en effet, en même temps qu'il aborde le cycle secondaire, l'élève, qui subit dans son être de profondes transformations organiques, psychiques et sociales, commence à dépouiller l'enfant pour aborder l'homme.

Il faudrait donc que, dès l'école, l'élève fût mis en présence de situations qui l'incitent à réagir correctement ; la morale ne serait plus alors une dissertation extérieure, mais une forme de vie. Elle pourrait appeler des commentaires, mais toujours à partir du vécu. Nous avons cru que le travail par équipes, comme on va le voir, est plus qu'aucun autre, apte à répondre à ces exigences.

D'autre part, dans la mesure où il rapproche la situation scolaire d'une situation vraie, il favorise une vie intellectuelle plus active, plus directe, plus conforme au rythme même de la vie de l'esprit qui exige au même titre analyse et synthèse. Ce bénéfice personnel inhérent au travail par équipes est peut-être le plus contesté. Pour cela même, nous nous y arrêterons plus longuement.

Ailleurs (1), nous avons défini l'équipe « un groupe d'individus assemblés en vue d'une tâche commune répartie de telle sorte que tous, ayant la claire vision de l'ensemble, et désirant son accomplissement du même cœur, articulent l'un à l'autre leurs efforts différenciés en vue d'un résultat final ».

Nous avons dit aussi quels sont ses fondements : l'équipe est naturelle, parce que ce qui est naturel, c'est le groupe et non l'être isolé ; l'équipe est à l'image de la société d'Occident : différenciée et, dans tous ses membres, solidaire comme elle, elle suppose division, répartition, organisation des tâches, et, par suite, auto-discipline de chacun des membres, conscients de leur fonction et prêts à l'accomplir. Or, l'équipe, de soi-même, engendre, au sein du groupe social, une auto-discipline et cela est urgent, à moins que nous soyons indifférents au péril

(1) *Pour l'Ère Nouvelle*, juin 1936, « Les Fondements sociologiques du travail par équipes ».

qu'il y a à laisser retourner le *sens social* au pur instinct grégaire, vide de spontanéité intelligente et personnelle, ou à le voir, dédaigneux et blasé, se muer en un individualisme ombrageux, altier, critique, et trop souvent stérile.

L'équipe, par ailleurs, plus que toute autre méthode, invite à retrouver et reproduire ce double mouvement qui définit l'esprit : l'analyse et la synthèse.

L'équipe enfin présente ces deux avantages qui, en général, s'excluent : elle sollicite en chacun l'épanouissement de la personne, mais, en même temps, elle insère cette personne dans la communauté.

Nous n'insisterons ici que sur la technique de l'équipe, telle qu'elle nous paraît compatible avec nos horaires, — et sur quelques effets psychologiques de ce procédé tels qu'ils se sont révélés à nous au cours d'une expérience déjà vieille de dix années, expérience très simple que nous avons tous plus ou moins faite, et qu'il suffit d'un peu systématiser.

Il nous a été possible d'en user à la fois en français et en philosophie, mais elle paraît applicable à presque toutes les disciplines, pourvu que l'on s'y adapte.

Par ailleurs, il ne s'agit pas de supprimer la méthode traditionnelle du travail individuel, mais uniquement de la combiner avec elle, pour le mieux-être de la vie scolaire et l'activité intellectuelle plus spontanée et plus fraîche des élèves.

Au sein d'un groupe quelque peu important, la formation d'équipes est chose si naturelle qu'on les voit naître spontanément. De même en classe. Le jour de la rentrée, chacun est isolé, silencieux, replié sur soi, mais au bout d'une semaine tout a déjà changé : de petits groupes de trois, quatre, cinq, s'esquissent et il se crée toute une atmosphère. Très vite même, l'esprit de corps peut dégénérer en esprit de clan, et, dès ce moment, à une foule d'indices, on sent que l'atmosphère est compromise. Il ne faut pas risquer d'en arriver là, mais savoir se servir au début de ces formations spontanées pour utiliser selon des modes naturels les activités des enfants.

Craint-on les méfaits de l'esprit de clan ? Il n'est que de renouveler les équipes à chaque exercice collectif. Ce « roulement » de chaque élève d'équipe en équipe, engendre presque toujours une camaraderie générale dont la classe tout entière se félicite.

Comment procéder ?

De façon très simple avec les plus jeunes, et de façon un peu plus complexe avec les aînés, mais toujours selon le même esprit.

Indiquons, à tout hasard, l'un de nos exercices de l'année. C'est en 5^e, *Esther* est au programme. Ici, comme ailleurs, on cherche le « pont » par où l'on peut aborder. Il peut paraître aussitôt que c'est Saint-Cyr, qui est, en somme, le premier lycée de filles. Y introduire les élèves est fort amusant. Avec cette spontanéité de sympathie qui est le charme de cet âge, elles s'identifient aussitôt aux « bleues », aux « jaunes », aux « violettes » de Saint-Cyr, elles font, avec Mlle du Pont de Veillan, de Lastic ou de la Maisonfort, les interprètes d'*Esther*, une connaissance particulière, mais aussi : avec les surveillantes, avec surtout Mme de Maintenon, M. Racine et son ami Despréaux. On arrive ainsi aux circonstances qui nous valurent *Esther*. Puis on commence l'étude directe de la pièce. A la fin, et en manière de contrôle, (et ceci en dehors de la dissertation habituelle), on suggère l'idée d'une comédie ou d'un petit drame en relation avec la pièce racinienne.

Aussitôt, vingt projets fusent, dont bon nombre sont extravagants... Cette fois-ci, on s'arrête à l'idée de figurer les élèves de Saint-Cyr le jour de la première représentation et l'on intitule le scénario : « Une journée héroïque à Saint-Cyr ».

Mais ce n'est là d'abord qu'un thème général et imprécis, l'effort commun doit le préciser.

Nouveau tournoi d'idées, souvent confuses et incohérentes, dont on dégagera cependant peu à peu les principales scènes. On aboutit ainsi à un premier canevas encore tout collectif. Alors, on distribuera les rôles...

A présent, c'est à chacune, à part soi, d'imaginer son personnage, de combiner, de parfaire. Grave période de gestation, où on les sent toutes possédées de leur tâche. Cela s'accomplit un peu partout, mais surtout par conversations et discussions aux récréations, et, parfois, le jeudi en réunions privées. (Il faut bien, pour l'instant, qu'il en soit ainsi, puisque ce travail ne serait pas regardé comme un travail scolaire). Chacune ayant son rôle, aucune ne répète sa compagne et pas un devoir ne double l'autre.

Par contre, chaque rôle exige une entente avec les partenaires et des conventions.

On conçoit donc que ces devoirs ne supposent pas seulement un effort, déjà gros, d'individualisation, d'imagination et de style, mais encore celui d'une *mise au point collective*, et l'on entrevoit, sans qu'il soit besoin d'insister, tous les rapports de franche camaraderie que cette mise au point exige en vue du succès final.

L'essai de dramatisation peut alors com-

mencer : certaines scènes sont encombrées, des monologues sont inutiles, quelques conversations se traînent... De tout cela, les élèves ont le sentiment, presque toujours, lors de la répétition, elles font une foule de remarques, souvent pertinentes : la situation — bien plus que le professeur — les suggère, et c'est le processus idéal « d'auto-correction », selon le mot de Mme Montessori. Elles disent « Trop guindé », trop rigide », « trop long », et se critiquent en toute franchise. D'elles-mêmes, elles se corrigent, le plus souvent, et ce n'est pas le moindre mérite de ce travail qu'au lieu de s'en tenir à une lecture cursive des annotations écrites en marge, les élèves éprouvent aussitôt le besoin de la correction.

Il importe aussi de signaler leur enthousiasme. Et cet enthousiasme est collectif, comme le travail.

Les mieux douées ne sont pas les seules à se réjouir ; souvent celles qui d'ordinaire restent passives dans la classe et sont en toutes choses des médiocres, se mettent ici ardemment au travail. De n'avoir pas à affronter la rivalité chiffrée du noir cahier de notes suffit à leur donner confiance !...

Par tous les moyens, chacune cherche à enrichir son rôle, on interroge, on se documente, et l'on apporte parfois au professeur étonné une abondante récolte. Il faut, bien entendu, élaguer et classer, il faut justifier ces éliminations qui peinent nos petits auteurs, mais bientôt la joie de voir l'œuvre s'esquisser l'emporte.

A cette classe de 5^e, récemment, nous avons posé les questions suivantes sans avertissement :

« 1) Dites très franchement, et sans aucun désir de faire plaisir, si oui ou non, vous aimez les compositions collectives.

2) Les trouvez-vous plus faciles ou plus difficiles que les autres compositions françaises ?

3) Les faites-vous avec plus ou moins de plaisir ?

4) Lesquelles de ces compositions vous paraissent les plus profitables ? »

A la première question, toutes, c'est-à-dire 35 élèves présentes, ont répondu, sauf une, par un OUI enthousiaste, accompagné de commentaires variés. « J'aime beaucoup ces compositions, dit l'une, car je trouve que cette manière de faire sort de la banalité coutumière ». « Je trouve, dit l'autre, les compositions collectives très amusantes et plus intéressantes que les autres, car tout le monde apporte son aide. Et puis, il faut faire des recherches si intéressantes ! ». « Cet exercice nous apprend à nous entr'aider, déclare une troisième, et il me semble encore

plus que nous sommes une grande famille groupée autour de la maman-professeur qui nous guide et nous encourage » (sic). Mais il y a aussi l'amour-propre de vouloir faire aussi bien et même mieux que les autres. Les plus petits rôles même sont faits avec application. « Moins sensible à l'aspect social, celle-ci remarque qu'elle y est plus libre que dans l'exercice classique :

« Je les préfère parce qu'elles nous habituent à agir par nous-mêmes et développent mieux notre imagination (sic) puisqu'il faut que nous décidions de tout nous-mêmes ».

Et cette note si caractéristique : « Quand je fais ces compositions, j'ai presque l'impression d'être un auteur ».

Pour la deuxième question, les réponses sont partagées. Certaines trouvent ces compositions plus faciles que les autres, d'autres non et elles disent pourquoi : « il y a un plus gros effort, il faut se préoccuper de ce que vont dire les autres pour savoir ce qu'on dira soi-même ; l'amour-propre aussi est fort engagé puisqu'on est soi-même l'auteur du rôle qu'on interprétera.

Mais à la troisième question — et cela est typique — l'unanimité se refait. Le OUI est délibéré, parfois, superlatif. L'une des élèves va jusqu'à affirmer sur un ton passionné : « J'aime mieux ce genre de compositions à cause des difficultés. Je préfère un devoir difficile à un devoir facile ».

L'épithète « instructif » revient à tout moment à propos de la quatrième réponse. Il semble que ce soit pour les élèves l'expression décisive et elle est toujours dite au bénéfice de la composition collective. Le mot « entrain » lui fait cortège : on le retrouve au moins dans une copie sur deux.

Il va de soi que de ces réponses d'enfants nous ne nous faisons pas un critère pédagogique, mais nous y voyons cependant une indication à retenir : les enfants aiment ce travail et le font avec goût.

Chose plus inattendue, les parents s'y intéressent. Ils veulent être informés et ils veulent en parler. Or, si leur contribution peut être déplaisante quand elle vise à conférer aux élèves des points immérités, elle devient au contraire fort sympathique quand elle consiste à suivre l'enfant, à l'aider à se documenter et à enrichir sa récolte. Entre professeurs et parents s'établit un contact qui n'est plus un rapport formel mais vivant. Aussi l'ingérence des parents, parfois incompréhensive et maladroitement, se trouve tournée au profit d'une collaboration bien-faisante. Ils ne demandent, en fin de compte, qu'à comprendre et à aider.

Tels sont les effets sociaux du travail par équipes que là où toutes les élèves étaient

encore des unités isolées, voilà que s'organise une petite société et que se développe une âme commune, les rapports de l'entraide remplaçant ceux de la concurrence parce que chacune a sa tâche propre et veut faire honneur à l'ensemble. Division et coordination s'engendrent réciproquement.

Les effets psychologiques aussi sont évidents. On sait que d'ordinaire, somme toute, c'est à la maison que l'enfant travaille. En classe, il ne vient que recevoir une pensée qui lui est préparée et qu'il absorbe. Ici, le point de vue est à peu près retourné : dès la classe, les élèves sont appelés à fournir un gros effort mental. Quand on procède au choix, puis à l'analyse du thème général, on voit chez tous les enfants naître et se former des pensées qu'on dégage, examine, accepte ou rejette, et l'on accomplit ainsi avec la collaboration des élèves, quelque chose qui doit ressembler d'assez près à ce que les programmes dénomment le « travail dirigé ». Or, une telle méthode, qui capte les pensées encore naissantes pour en surveiller le développement, qui apprend à distinguer les idées maîtresses, des idées adventives, à élaguer les unes, à enrichir les autres, et à les acheminer jusqu'à leur achèvement, c'est une méthode qui cherche à calquer sa démarche sur celle même de l'esprit.

Question très importante sur laquelle on ne saurait trop insister. Certes, la classe à ce moment-là ne présente pas l'aspect d'une classe très disciplinée au sens traditionnel, et si l'on ne dirigeait la quête des idées, les réponses auraient tôt fait de fuser dans un brouhaha, mais c'est l'image même d'une pensée dans l'effervescence du premier moment. Elle serait sans fécondité, si elle n'était d'abord surabondante.

Enfin, et c'est un point sur lequel nous insisterons encore en parlant du travail par équipes des grands, cette méthode permet de faire prendre à l'enfant l'habitude du double rythme constructif de la pensée : analyse et synthèse. Analyse, cette quête des idées et l'examen respectif de toutes les brusques « inspirations » des enfants ; analyse encore, l'effort pour faire choix, et, chez chaque élève, pour s'identifier à son rôle. Mais synthèse dans l'effort de mise en train et la création même du personnage ; et synthèse aussi dans l'ajustement de ce rôle aux autres dans une œuvre d'ensemble.

Comme chaque élève travaille son rôle en même temps, on peut dire que la classe porte en elle, à tout moment et plus ou moins clairement, une vision globale du projet, vision qui se précise au cours du travail. Cette préoccupation synthétique est impliquée par la tâche.

Il est assez notoire que ces fillettes de douze à treize ans le sentent au point de le signaler dans les réponses au questionnaire et de donner une place de choix aux fonctions créatrices : « Nous aimons la composition collective, répètent-elles sans cesse, parce que nous y pouvons inventer et combiner comme des « auteurs ». Ce sont là des mots révélateurs et qui définissent assez bien l'impression que produit sur elles ce grand travail de synthèse.

A tout ceci on objectera peut-être qu'une telle méthode, sans doute, est possible dans les jeunes classes où les enfants ont dociles, où, surtout, les obligations d'examen font défaut ; mais une grande classe, dira-t-on, liée plus étroitement aux exigences d'un lourd programme et, surtout, à celles du Baccalauréat, ne saurait, en aucune façon, se passer cette fantaisie ! Insistons donc sur le travail d'équipes dans les grandes classes. Il nous paraît, en effet, qu'il y est compatible avec les difficultés que présentent ces classes et que, plus nécessaire que partout ailleurs, il y prépare la transition — souvent si déconcertante — du secondaire au supérieur.

Prenez, par exemple, la classe de Philosophie où nous avons pratiqué cette méthode en l'appliquant plus spécialement aux matières d'option.

Comme avec les petits, le premier moment consiste à examiner la question ; examen cursif, préalable à toute notion puisée dans un manuel et qui est comme un premier tour d'horizon fondé essentiellement sur l'expérience commune. Il importe, en effet, dans une classe où toujours, et si facilement, le manuel serait roi, que les élèves soient jetés en pleine réalité, par le moyen de leurs expériences propres et de l'expérience commune.

Ainsi, la question traitée avant d'être livresque, trouve dans le moi et dans le milieu extérieur toutes sortes de résonances vivantes. Par l'entraîn qu'y mettent les élèves, cette quête de remarques, d'expériences et d'idées ressemble fort à celle qu'on fait avec les plus jeunes. Après ce triage, et après seulement, commence le secours du livre.

Le sujet proposé fournit un certain nombre de thèmes essentiels, suggérés parfois et ordonnés par le maître. Autour de chacun, une équipe se forme. Mais chacun étant à son tour, une *idée mère*, autour d'elle, de nouveau, une quête s'ordonne. On fait alors, pour chaque équipe, ce qui avait été fait pour le groupe entier ; les élèves, alors toutes nanties d'une tâche particulière, sont en rapport étroit avec leur chef d'équipe. A ce niveau, le travail de ramification des idées

s'arrête. Une bibliographie, toujours très simple, est indiquée qui permet de s'en référer à autre chose qu'au manuel.

Toute cette préparation suppose une grande séance de travail commun où le professeur suggère souvent et dirige toujours ce grand effort collectif qui dévierait s'il n'était sans cesse soutenu, orienté et, à tout moment, précisé par le maître : travail de maïeutique pure, mais de maïeutique collective.

Alors commence la tâche individuelle ; elle est de documentation, de critique, de mise au point.

Documentation très simple. Chaque élève consulte — un ouvrage ou tel passage — que le professeur lui a indiqué. Elle prend conscience, du reste, qu'elle pourrait en consulter beaucoup plus, et ceci a son importance, car la curiosité est mise en éveil au lieu d'être, comme par le manuel, déjà rassasiée. De plus, toutes les fois qu'il est possible, cette documentation s'élargit par l'enquête directe, la conversation vivante avec une « compétence », ce qui est moins difficile qu'on ne croit.

Mais si réduit soit-il, l'effort de documentation suppose toujours une mise au point personnelle : il faut rédiger en un langage à soi et parfois non sans discuter, ce qu'on a découvert ; simultanément, chacun fait de même, puis il y a, en classe, une grande séance orale où plusieurs équipes apportent à tour de rôle leur propre récolte et le souci de l'accorder à l'ensemble. Effort de synthèse du même ordre, exactement, que celui des fillettes de 5^e cherchant à ajuster leur rôle ; cette fois, il est vrai, non plus sur le plan de la dramatisation, mais sur celui de la cohérence logique. Chacune alors rédige sur feuille son propre travail. Le chef d'équipe groupe entre eux ceux de la section, et cela constitue un chapitre. Chaque chef d'équipe fait de même, et le tout est remis au professeur comme un mémoire collectif.

Il reste à faire la correction écrite. En général, la rédaction finale a été précédée d'un tel effort de préparation et de maturation que la correction s'en trouve grandement facilitée. Elle est aussi des plus intéressantes puisqu'aucune dissertation ne répète l'autre et que chacune s'efforce de traiter l'un des aspects d'une question donnée. L'important est que jamais l'élève n'ait perdu, au cours de son devoir, la perspective du tout. Cette perspective, d'ailleurs, lui a été rappelée, à maintes reprises, dans les séances orales. — Une fois corrigé, le cahier collectif circule dans toute la classe. On voit en tout cela le rôle important que joue l'esprit d'équipe.

Bien entendu, cette méthode exige du

temps, et il serait impossible — étant donné notre programme — de traiter ainsi un grand nombre de questions. On peut le faire au moins une fois par trimestre. Cela suffit, mais cela est nécessaire, pour que les élèves s'initient à une méthode qui permet d'*approfondir les études*. Elles pourront ensuite, seules, l'utiliser à loisir. Fort souvent, du reste, il arrive que certaines d'entre elles entament, de leur propre initiative, un effort analogue pour telle question qu'il leur plaît d'étudier ensemble. C'est, nous semble-t-il, la meilleure consécration de l'intérêt qu'elles y trouvent.

Faudrait-il donc, à propos de cette répartition des tâches, dans la classe, parler de spécialisation regrettable ? Ce serait bien mal l'entendre. La répartition, dont nous parlons ici ne tend pas du tout à la spécialisation, mais simplement à faire sentir aux élèves, *in concreto*, l'ordre et l'enchaînement des idées, elle répond à l'effort d'analyse qui, dans tout acte de pensée, précède l'effort de synthèse. D'ailleurs, comment celui-ci conserverait-il un sens s'il n'était précédé de celui-là ? Toute culture générale authentique est à ce prix, et il n'y a rien dans cette méthode qui ne soit conforme à l'esprit de la culture générale.

Dira-t-on que c'est là un procédé confus et difficile ?

Confus ? Dans la mesure où toute maïeutique est confuse, c'est-à-dire dans la mesure où elle capte le premier jet d'une pensée qui s'ébauche pour l'élucider, l'enrichir et l'ordonner, au lieu de présenter dogmatiquement un système d'idées claires, rarement intelligibles aux plus jeunes et inaptes, en tous cas, à révéler le fonctionnement de la pensée, ce qui est, pourtant, l'essence de l'éducation.

Difficile ? Peut-être la première fois, quand il s'agit, pour les élèves, d'une rupture avec les habitudes ordinaires et d'une véritable initiation. Bien entendu, si les classes y étaient entraînées depuis la cinquième, ce serait un jeu ! De toutes manières, elles s'y mettent vite parce qu'elles en sentent le bénéfice.

Ne faut-il pas, d'ailleurs, sous peine de demeurer inadaptés, que les jeunes prennent conscience *autrement que par des mots*, de leur rôle à venir, qui est d'accomplir lucidement une tâche personnelle et efficiente dans une société organisée ? Une telle forme de travail prépare à cette solidarité joyeuse dans l'action différenciée, qui est la loi constitutive dans la vie en société.

D'autre part, une attention moins exclusive au manuel restitué à celui-ci sa vraie place d'auxiliaire. Trop souvent, il offre une nourriture toute faite, sorte de « comprimé » de

culture que les élèves avaient tout de go, sans prendre conscience de ce qu'il recèle. Pour cela même, il est insuffisant, et, pour les illusions de savoir qu'il apporte, il peut être dangereux ; en tous cas, rarement, il est stimulant.

Au contraire, le contact voulu et sans cesse rétabli avec l'expérience vivante, les enquêtes particulières faites dans l'entourage concret, sont extrêmement stimulatrices. Elles tendent à remplacer la mémorisation et la réceptivité par une attitude intellectuelle active et par un apprentissage personnel du travail intellectuel.

A peine a-t-on introduit dans la classe la méthode active du travail par équipes que l'attitude des élèves se modifie : même les médiocres accomplissent avec joie une tâche qui, sans rivalité humiliante, les met en concurrence avec les forts.

Peut-être ne voudra-t-on pas voir dans cette méthode une discipline comparable à

celle de la dissertation traditionnelle ? Répondons d'abord qu'elle ne doit pas l'exclure, en aucun cas et que, dans la mesure où elle exige, comme elle, un effort individuel, elle collabore aux mêmes effets ; répondons surtout qu'elle la complète par l'enthousiasme intellectuel et la vie qu'elle suscite, par les nombreuses dispositions qu'elle sollicite et épanouit, et, surtout, par le vaste souci constructif qu'elle engendre. Elle est un complément nécessaire et urgent.

Si l'ambition du secondaire est, comme nous le croyons, de donner aux enfants les mieux doués de la nation, une culture générale authentique, capable de pénétrer pour la vie leurs pensées et leurs actes, il importe au plus haut point d'inspirer le goût de cette culture et de développer les fonctions capables de l'acquérir. Nulle méthode plus que celle-là nous paraît répondre à de telles ambitions.

M.-A. CARROL.

Quelques réalisations en France

(Communication au Conseil National des Femmes)

Avant de décrire — et de façon obligatoirement bien schématique et par là bien inexacte, parce que les choses vivantes ne se révèlent dans leur réalité que par les détails et les nuances que la brièveté du temps dont je dispose m'obligera à laisser dans l'ombre — quelques réalisations françaises d'éducation nouvelle, je voudrais m'expliquer un peu sur ce terme d'éducation nouvelle ; — puis signaler les conditions spéciales à la France dans lesquelles ces expériences sont entreprises, et qui expliquent quelques-uns de leurs caractères. — Je tâcherai ensuite de donner une idée de l'étendue et du caractère des réalisations qui portent sur l'ensemble de l'œuvre d'éducation et de celles qui ont dû se limiter à quelques-uns de ses aspects, soit dans les moyens d'enseignement, soit dans l'organisation de la vie des élèves, qu'elles soient d'initiative officielle ou dues au personnel.

I

L'imprécision du terme « nouvelles méthodes » est flagrante. Ce qui est nouveau ici ou aujourd'hui, est traditionnel là ou demain. Je ne crois pas que ce soit un défaut : dans un groupement, un esprit d'éducation nouvelle, les buts ne doivent pas être des limites, mais des étapes et chacun, selon sa

position sur la grande route commune, les placera — et les placera éternellement — en des points différents. L'œuvre d'éducation est trop étroitement liée à l'évolution sociale d'une part, aux conquêtes du savoir dans le domaine de la psychologie humaine, d'autre part, pour que ses formes, éternellement perfectibles, soient jamais définitivement fixées. L'imprécision du terme est promesse de n'arrêter jamais l'effort de perfectionnement.

II

Cet effort — intensifié depuis la guerre dans le monde entier — se développe en France dans des conditions assez spéciales. Pays de vieille culture, pourvu depuis longtemps, dans le domaine éducatif, d'institutions massives, de traditions solides, de techniques longuement expérimentées et portées à un haut point de perfection ; — pays de forte centralisation, où un enseignement public étendu à tous les âges et à tous les types d'« écoles » a uniformisé exactement pour chacune les règles et les pratiques sur tout le territoire ; mêmes programmes, mêmes méthodes de travail, même nombre d'heures à consacrer à chaque discipline. Pays d'ancienne tradition libérale, où, depuis longtemps, la « pensée publique » a été habituée,

dans sa majorité, à accepter et à enseigner dans sa « pédagogie officielle » les idées de droit de tous les individus au développement de leur spiritualité et de leur intelligence, de respect des personnalités ; où sont devenus des banalités les conseils d'adaptation de l'éducation à l'enfant et d'efforts pour connaître ses élèves. Pays aussi où le goût des idées, la jouissance de « connaître » satisfait assez pour nuire à l'effort de faire passer dans les pratiques ce que l'esprit a conçu ou jugé souhaitable.

De cet ensemble de faits résultent pour les progrès de l'éducation quelques conséquences peu favorables. Il est plus facile, en effet, de construire, avec les tout derniers perfectionnements sur un terrain libre que sur celui qu'occupent déjà d'anciennes constructions. Surtout si ces constructions sont encore solides et tant bien que mal peuvent encore servir d'abri. Il est plus facile de grouper autour d'un novateur quelques collaborateurs décidés à tenter une expérience, d'en trouver les ressources, si la décentralisation administrative, et l'existence de nombreux et puissants organismes créateurs d'écoles, augmente le nombre et limite le champ des initiatives. Il y est plus facile certes de décider, comme en Belgique, quelques municipalités, entièrement maîtresses de leurs écoles, à réformer profondément leurs méthodes que d'un ministre français dont la décision s'étendra à tout le territoire.

Il est plus facile d'obtenir de maîtres nouvellement formés l'usage de pratiques exactement conformes aux principes de leur philosophie pédagogique, que de faire sentir le désaccord entre ces principes et les pratiques traditionnelles aux maîtres à qui un long exercice a fermé les yeux à ce désaccord. Enfin, il est plus facile de susciter une opposition aux usages traditionnels lorsque par l'insuffisance, la maladresse, l'indifférence des praticiens, ces usages portent au maximum leurs inconvénients.

Tout cela explique que nous puissions paraître — et que nous soyons — en France, très en retard sur certains pays neufs, qui, comme vous le dira Mme Cazamian, ont déjà fait entrer quelques-unes des techniques de l'éducation nouvelle dans leur « éducation nationale » ; que nous ne puissions monter autant que les pays anglo-saxons, par exemple, de grandes et nombreuses écoles nouvelles d'initiative privée ; que l'opinion publique et même le personnel enseignant sont plus lents chez nous à se mêler avec une ardeur agissante au grand mouvement qui se manifeste dans le monde entier, et qui ne manquera pas d'impressionner par son intensité et son étendue ceux

qui assisteront en août au Congrès d'Éducation Nouvelle à Cheltenham. Cela explique aussi, car notre centralisation a peut-être sa source dans notre tendance instinctive à concevoir dans l'universel, et, en l'espèce, de vouloir les progrès de l'éducation étendus à toutes les écoles, offerts à tous les enfants ; cela explique les tentatives si diverses pour faire pénétrer dans le cadre un peu rigide de nos écoles publiques actuelles, malgré vents et marées, avant d'en ébranler la masse, quelques pratiques au moins de l'éducation nouvelle. Cela explique aussi que nos écoles nouvelles privées, au lieu de se refermer sur elles-mêmes, considèrent comme un devoir de prêcher d'exemple et de conquérir le personnel de l'enseignement public.

Enfin — et cela est plus encourageant — cela explique, par l'accord plus parfait des pratiques éducatives nouvelles et d'une part au moins des « croyances sociales et pédagogiques » traditionnelles, que les plus hardis, les plus ardents partisans des réformes de l'école se recrutent surtout parmi ceux qui lui sont les plus attachés et qui croient *la servir* et non pas *la trahir, la réaliser* et non pas *la détruire* en travaillant à la réformer.

III

Venons aux réalisations. Les premières en date, les plus massives et les plus connues se poursuivent dans les jardins d'enfants et les écoles maternelles, tant privées que publiques. La pénétration de l'esprit de l'éducation nouvelle et la transformation graduelle, par lui, de l'attitude des maîtresses et de la vie des enfants, s'y accomplissent par l'effort conjugué du personnel et des inspectrices. Les règlements eux-mêmes ont contribué aux progrès en plaçant l'activité motrice, source des progrès spontanés des petits enfants, à la base de la vie scolaire : exercices physiques, sensoriels, pratiques, etc... ; comme le moyen essentiel « d'aider au développement physique, intellectuel et moral de l'enfant ». Ainsi ont pu être accueillis et en partie passer dans la pratique, tous ces préceptes dus à Mme Montessori et au D^r Decroly : intervenir le moins possible, préparer une ambiance éducative, laisser l'enfant choisir son activité, se concentrer sur ce qui a éveillé son intérêt etc... Ainsi tendent à disparaître les exercices collectifs, les interventions verbales, les actes ordonnés et commandés par la maîtresse, ainsi se sont adaptés aux enfants le mobilier : chaises, tables, porte-manteaux, armoires, etc., etc. ; le local clair, gai, aimable, l'accord entre parents et maîtresses. Nous nous trouvons là dans le domaine de l'acquis (si-

non encore du complètement réalisé), car le désir du personnel n'a pu toujours et partout venir à bout de l'indifférence ou de l'incompréhension de quelques municipalités, comités de patronage, etc... ; ni, parfois, de l'insuffisance de crédits, des locaux, du surpeuplement des classes, et, hélas ! des effets de la misère dans certains milieux.

Aux degrés primaire et secondaire, les écoles privées sont les seules en état d'appliquer les pratiques nouvelles à tout l'ensemble de la vie scolaire. Je décrirai brièvement quelques-unes des plus anciennes et des plus importantes.

A tout seigneur, tout honneur : signalons d'abord l'École des Roches, la plus vieille et la première par le nombre, des écoles nouvelles. Je ne m'attarderai pas à vous la décrire. Son directeur, M. Bertier, l'a fait de façon magistrale, dans un livre récemment paru auquel je vous renvoie.

A proximité de Paris, trois écoles. La plus ancienne, la plus nombreuse actuellement, est l'École nouvelle de Mme Roubakine, à Bellevue. Un peu plus de cent enfants de 3 à 15 ans, garçons et filles, fréquentent actuellement la villa, le beau jardin qui l'abrite. Elle se recrute par la base, ajoutant, d'année en année une classe à mesure que les enfants grandissent. C'est ainsi, d'ailleurs, que procèdent toutes les écoles nouvelles sérieuses, qui admettent seulement dans les classes supérieures les enfants qui n'ont pas subi, jeunes, les contraintes de l'école traditionnelle funestes à l'initiative, à la collaboration, à la curiosité, au travail personnel, à l'auto-discipline. Dans deux ans, elle présentera des élèves au Baccalauréat, et ses élèves n'auront connu ni tableaux d'honneur, ni classements, ils auront beaucoup plus appris par leurs recherches propres (observations, lectures, notes et résumés personnels) que par l'audition de leçons ; ils auront eu le temps de fixer, d'utiliser, d'exprimer leurs acquisitions par des dessins, des modelages, des constructions, des fabrications, des imitations d'objets de tous ordres : (habitations, véhicules, scènes historiques, ustensiles, œuvres d'art, chansons, comédies, etc...) ; ils auront manié et appris l'usage des outils et des techniques de l'observation, de la mesure, de la documentation, de la conservation et du classement des connaissances. Ils sauront comment enrichir eux-mêmes leur savoir. Ils souhaiteront cet enrichissement, parce que la joie des conquêtes intellectuelles n'a pas été pour eux flétrie dès le début par l'excès, par l'orgueil de dépasser les autres ou le découragement d'être le dernier. Mais, jour par jour, comparés à eux-mêmes par les tests, les graphiques de progrès, ils ont

senti leurs progrès au long des pages de leur cahier de vie ; fréquemment, ils ont travaillé en collaboration, et sous bien des formes, avec leurs camarades en vue d'une œuvre commune qui fasse honneur au groupe. Parfois, la compétition des groupes a exalté leurs efforts sans grand danger de cultiver l'égoïsme ; et a fait sentir la nécessité, pour le succès, d'une exacte utilisation des talents de chacun, de la coordination, de la discipline des efforts.

L'école n'est pas un internat et la participation des élèves à l'organisation de sa vie n'y peut prendre que des formes assez limitées. Mais, des petits aux grands, des tâches leur sont attribuées avec les responsabilités qui en découlent, et la vie « sociale » de l'école s'exprime par le journal rédigé, composé, illustré, imprimé en commun.

Co-éducation partielle, mais réelle, auto-discipline, travail par groupe, liaison des disciplines par les centres d'intérêt, intime union du travail des mains et de celui de l'esprit, liberté et diversité des créations, voilà ce qu'offre l'Éducation nouvelle de Bellevue.

La Maison des Enfants de Reuil, qu'a créée et que dirige Mme Bernheim, présente les mêmes caractères de co-éducation limitée à l'external, de bourgeoinement de classe par le haut, d'aboutissement prochain au baccalauréat. C'est une École Montessori, scrupuleusement et dévotement attachée tout entière à l'esprit et aux pratiques Montessoriennes. Une ardeur concentrée de foi et de loyale adhésion à la grande éducatrice anime cette école. L'emploi du matériel de développement assure à chaque élève de 3 à 13 ans le travail individuel qui réalisera ses possibilités, au fur et à mesure que le déroulement de ses « périodes sensibles », selon l'expression de Mme Montessori, fixera son choix sur l'une ou l'autre partie du « matériel ». Les classes sont révélatrices de cet effort et de ce succès de concentration que recherche et qu'obtient la méthode Montessori. Il est impressionnant de voir les jeunes enfants de 4 à 7 ans, absorbés par le maniement des « jeux », et l'effort intérieur de la conquête, rester aveugles et sourds aux visiteurs qui circulent, causent et les examinent. Là aussi, ni classements ni récompenses ; seul le désir de la réussite fait répéter sans fin au tout petit ce qu'il ne peut encore réaliser ; et obtient du turbulent enfant de 9 à 11 ans, l'attention concentrée, le silence et l'immobilité pour ses jeux de grammaire, de calcul. Les membres de l'enseignement sceptiques aux méthodes nouvelles que j'ai parfois conduits à la Maison des Enfants sont souvent demeurés muets de surprise et d'ad-

miration devant cette « concentration ». Chez les grands, ces habitudes d'esprit déterminent un profond sérieux, un goût exigeant de l'exactitude dans la documentation lorsque leur curiosité se porte sur l'étude personnelle des faits et des phénomènes naturels, sociaux, historiques, et artistiques. J'y ai vu de très savantes et minutieuses études faites par quelques garçons et filles sur l'art du Moyen Âge d'après une visite à Saint-Germain-des-Prés.

L'« Enfance Heureuse » de Bougival, que dirigent Mmes Leroux et Riedel, est aussi une Ecole Montessori de très exacte observance. Peu nombreuse, volontairement limitée à 25 enfants environ, elle présente cette particularité d'être un internat de garçons et de filles, qu'elle ne garde pas, d'ailleurs, au-delà de 12 ou 13 ans. Petit groupe où ont voisiné, comme en une famille agrandie, un poupon de quelques mois et des bébés, des enfants échelonnés entre 3 et 12 ans. Maison qui connaît aussi les longs moments de concentration, ceux de flânerie et les subites explosions de conquête individuelle.

Je ne dirai rien de l'Ecole Freinet, encore trop jeune (elle n'a pas un an), internat mixte à la campagne, créée matériellement (construction et ameublement) par les enfants et les adultes amis et où s'entremêlent étroitement le travail de la terre, celui du ménage, les études et l'artisanat. Elle évoque par là l'épopée pédagogique de Bakulé et les desseins de son directeur sur la formation des adolescents, revivant au sein de la nature les étapes du travail humain à travers les âges de l'humanité, s'apparente curieusement à la fresque, dont Mme Montessori brossait, l'autre soir, devant nous, la séduisante esquisse.

IV

L'enseignement public, aussi, est entamé, malgré sa massivité.

a) D'abord, et cela est remarquable, par quelques-unes des instructions officielles récentes, aussi bien au degré primaire que secondaire. Les conseils qui accompagnent les programmes, s'ils ne réalisent pas l'éducation nouvelle, orientent cependant vers elle plusieurs disciplines et aussi quelques traits de l'organisation scolaire, autorisant ainsi et justifiant les tentatives des novateurs.

Au 2^e degré, l'institution des « heures de travail », à tous les degrés ; la recommandation d'enseigner les sciences, non plus seulement en montrant, mais en faisant exécuter par l'élève les observations et les ex-

périences, augmentent la place du travail personnel et introduisent l'activité de l'élève. L'enseignement des langues, par l'utilisation immédiate de l'acquis, motive le travail scolaire. Celui du dessin, orienté vers la liberté d'expression, le choix personnel des techniques et des sujets, l'utilisation dans toutes les autres disciplines (ornementation des cahiers, illustration des « devoirs » de la classe, etc.) noue le lien du travail scolaire avec les intérêts des enfants. Les suggestions de M. Lapie à propos de la vie dans les Ecoles Normales : auto-surveillance des élèves par eux-mêmes ; disparition des uniformes, des sorties en rang, etc. ; création de sociétés dont ils ont la gérance et la responsabilité, tendent à rapprocher la vie scolaire de la vie tout court et à faire des écoles des sociétés préparatoires à la vie sociale, à ses responsabilités, à ses collaborations.

b) Ici et là, des éducateurs audacieux ont utilisé et parfois dépassé les instructions. Le Congrès du Havre a révélé des tentatives d'éducation sociale par une vie communautaire plus ou moins profondément intégrée à la vie scolaire au Maroc, à Lyon, à Nancy ; de rapprochement avec la vie réelle et familiale dans quelques internats de jeunes filles. Quelques Ecoles normales ont pu, pendant quelques années, réaliser un self government. Des professeurs, à Paris, au Havre, à Tunis, à Nancy, ailleurs encore, ont introduit dans l'enseignement du latin, de l'histoire, des sciences, de la philosophie, une participation plus active des élèves ou une adaptation plus exacte à leurs intérêts, à leur vie, aux formes spontanées de leur activité intellectuelle — soit par le travail par groupe, soit par le choix plus ou moins libre des objets étudiés, par les travaux spontanés, la concentration prolongée du travail de recherche et d'assimilation sur un point spécial. A l'Ecole primaire supérieure de Nancy, un effort plus général a été tenté par le personnel tout entier pour centrer le travail de toutes les élèves et de toutes les disciplines sur la vie locale, historique et actuelle, ce qui a permis, non seulement un grand nombre de travaux personnels de recherche et d'expression, mais une sorte d'éclairage de l'ensemble des études, devenues plus intelligibles et plus intéressantes pour les choses.

c) Dans l'enseignement primaire élémentaire, on semble avoir dépassé le stade des tentatives isolées et personnelles. Ce sont de véritables « courants » qui se dessinent parmi les novateurs généralement entraînés par une personnalité inspiratrice.

Actuellement, on peut en distinguer trois, dont les flots s'amalgament dans les réalisations, si leurs sources sont distinctes. La

plus ancienne en date a pour instigateur M. Profit, inspecteur primaire, père des coopératives scolaires, sections d'enfants, actuellement très nombreuses (plusieurs milliers) réalisent parfois l'étroite association, volontaire et joyeuse de l'enfant à sa propre éducation ; elles introduisent le travail de recherche dans les diverses disciplines, et, en créant des activités libres, des initiatives en commun, une auto-discipline, peuvent faire de l'école une petite société organisée où s'accomplit, par l'expérience, l'éducation sociale.

Ce mouvement a rejoint, presque partout, un courant plus récent, parti de l'instituteur Freinet, et qui s'intitule « L'Imprimerie à l'École ». Né du désir de faire sentir à l'enfant le but et l'intérêt du travail scolaire, de le motiver, la pratique de l'imprimerie et du journal de l'école s'est révélée un excellent moyen de rénovation de la vie scolaire, surtout lorsque l'initiateur la compléta par l'échange des journaux entre les écoles, et la création de « La Gerbe », journal composé par les enfants. Ces pratiques modifièrent si profondément l'attitude des enfants que les maîtres, renonçant de plus en plus à l'enseignement direct par le livre et la parole, se mirent à rechercher, à réunir, à échanger une vaste et diverse documentation, à l'usage des élèves et plus de travail personnel. Ainsi sont composés des « fichiers » pour les divers enseignements ; des collections de photos, d'images, de disques, de films. Enfin, nous devons à M. Cousinet, inspecteur, la technique du travail par équipe utilisable avec les enfants des écoles du premier degré et qui est pratiquée actuellement, à la fois chez les imprimeurs et chez les coopérateurs. Il y a là une sorte de fusion très caractéristique. Pour des raisons faciles à comprendre, ces trois mouvements affectent surtout les écoles rurales.

d) Ces diverses réalisations en cours ne dévoileraient pas tous leur sens si nous ne signalions d'abord avec quelle rapidité elles se multiplient depuis plusieurs années, et le Congrès du Havre, si significatif à ce point de vue, déterminera certainement une appréciable accélération dans les écoles du 2^e degré ; et aussi les soutiens et les aides qui, en dehors des écoles, étaient et parfois déterminent les tentatives des novateurs. Il faut citer d'abord leurs supports scienti-

fiques qui sont les travaux des psychologues et des sociologues. Des savants, comme M. Piaget, le D^r Wallon, le D^r Decroly, Mme Montessori, M. Ferrière, ont, par leurs ouvrages, déterminé et encouragé bon nombre de vocations.

Il ne faut pas oublier les efforts de la propagande. Elle ne dispose pas en France de moyens puissants. Ni une opinion publique exigeante — bien qu'elle s'éveille — qui réclame de la presse, des éditeurs, des conférenciers, de nombreuses et substantielles informations sur les questions d'éducation. Ni de puissantes et riches associations qui travaillent à rapprocher, à informer tous ceux que préoccupe l'éducation de la jeunesse. Pourtant, nous avons des associations, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, le plus ancien, affilié à l'énorme Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, et qui a récemment fusionné avec le Bureau d'Éducation, a à sa tête, M. Langevin, MM. Bertier, Fauconnet, Piéron et Wallon. Il édite la revue internationale latine « Pour l'Ère Nouvelle », créée par M. Ferrière.

La « Nouvelle Éducation » que dirigent Mme Guéritte et M. Cousinet et qui publie la Revue de même nom. L'une et l'autre possèdent des sous-groupes en province. Mme Guyiesse a créé à Paris un groupe des « Amis de l'Éducation Nouvelle », qui organise chaque année des conférences. Et, auprès de la Faculté de Lille, un groupement nombreux : « Le Groupe du Nord de l'Éducation Nouvelle » s'étend sur une dizaine de départements et publie aussi une Revue.

Tous ces groupements organisent des Congrès. La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, association vraiment mondiale, réunit tous les trois ou quatre ans, de grandes conférences internationales, d'une portée considérable. La prochaine aura lieu à Cheltenham (Angleterre).

Cette description schématique vous permettra-t-elle d'apercevoir que si, en France, le champ de l'éducation nouvelle ne porte pas encore de belles moissons, il s'orne cependant de quelques plantes vigoureuses, que bien des semences y lèvent, qu'un plus grand nombre ne demandent qu'à germer si un peu de chaleur et de soleil leur viennent de l'opinion publique et de l'administration.

E. FLAYOL.

L'Éducation morale au Lycée

*Extraits des communications présentées au Congrès du Havre par
M. LALANDE, chef du service de l'Enseignement européen du deuxième
degrés au Maroc*

I

La vie morale à l'internat

Ce n'est pas à coups de leçons de morale abstraite que l'on rend les élèves meilleurs. Là aussi, la méthode active s'est imposée : au lieu d'étouffer les caractères, d'imposer des règles, on a cherché à faire vivre les enfants d'une vie plus intense, à leur donner une initiative réelle pour qu'ils sentent mieux par eux-mêmes la valeur des sentiments vers lesquels, à douze ans, ils sont naturellement portés dans un milieu sain.

En gros, les élèves sont les mêmes partout, et l'envergure des résultats obtenus dépend de la conviction et du tact des dirigeants et surtout de l'état d'esprit du personnel.

On est allé très loin, quelquefois trop vite. Il n'en reste pas moins que les résultats obtenus, à l'École des Roches par exemple, méritent de faire rêver bien des proviseurs et des directrices.

L'enseignement officiel ne dispose évidemment pas des mêmes possibilités et la tâche y sera plus limitée, rencontrera des difficultés plus grandes. On ne peut tout de même pas en déduire que nous ne pouvons rien tenter. Je suis persuadé du contraire.

La distinction s'impose entre les petits internats, d'une soixantaine d'élèves au plus, et les autres. Quel dommage que ces autres existent !

D'un petit internat, on peut faire ce que l'on veut et l'on n'en est donc que plus coupable de laisser aller. Deux ou trois surveillants, dont on connaît bien les défauts et les qualités, et un chef d'équipe, qui sera la plupart du temps le chef d'établissement, ou tout au moins un fonctionnaire au courant de ce qui se passe à l'externat. Les élèves sont connus un par un, une grande souplesse est permise et les mains ne sont plus liées, comme on en a toujours l'impression dans les grands lycées, par la crainte d'une révolte genre « Big House ». Bonne humeur, entrain, activité ont droit de cité et ne font plus figure de fantaisies frivoles et dangereuses, alors qu'ils constituent en réalité les éléments indispensables à la vie de l'enfant et de l'adolescent.

Il faut que les administrateurs, dans de telles conditions, soient bien négligents pour ne pas obtenir au moins cette atmosphère de bonne volonté et de confiance dont je faisais plus haut un premier stade. Et, avec un peu d'esprit d'entreprise, ils pourront s'attaquer à la tâche plus ardue de l'éducation intégrale, pour employer un mot qui a fait fortune au Maroc. Grand mot, mais il ne s'agit que d'indiquer un programme de travail, de champ illimité : chercher à compléter, au triple point de vue intellectuel, moral et physique, ce que la classe apporte à l'élève.

Ce n'est qu'une formule et j'aimerais présenter un plan d'action précis. Il ne peut en être question, car les possibilités diffèrent d'un établissement à un autre et, dans de telles besognes, il faut avant tout travailler sur mesure. Je voudrais tout de même mettre en évidence quelques directives générales.

Un élément est en premier lieu indispensable : il faut que les surveillants ou les surveillantes d'internat, dès leur recrutement, soient pris étroitement en main et amenés à comprendre qu'ils ne seront pas de simples garde-élèves, mais que bien au contraire, leur rôle sera important dans la tâche commune d'éducation. Les difficultés du temps présent, qui font que ce cadre se recrute parmi des licenciés ou tout au moins parmi des jeunes gens ou jeunes filles ayant déjà opté pour la carrière universitaire, sont exceptionnellement favorables ; un tel personnel, s'il est bien dirigé, offre de grandes possibilités et d'un autre côté, le moyen est excellent de lui faire prendre goût à une tâche qui, dans les conditions habituelles, est au moins décourageante.

Dans les essais qui se poursuivent actuellement, poussés plus ou moins à fond, dans plusieurs établissements du Protectorat, on a suivi de très près, au moins au départ de l'expérience, les principes qui sont de règle dans le mouvement des « Ecoles Nouvelles » et dont on retrouve une grande partie dans le scoutisme. En voici quelques exemples : 1° les élèves sont répartis en groupes ayant une certaine autonomie et une responsabilité bien déterminée ; les surveillants sont les guides de ces groupes ; 2° organisation d'activités de toutes sortes : manuelles, in-

tellectuelles, de bienfaisance, fêtes, etc. ; 3° émulation collective portant sur le travail scolaire, les activités, la tenue à l'internat (ordre, propreté, soin compris).

« Loyauté, bonté, bonne humeur » constitue une devise qu'on ne répète pas à tout bout de champ, mais que l'on s'efforce de mettre en actions.

Un grand secours a été apporté partout au chef d'établissement du fait qu'un certain nombre de bonnes volontés se sont trouvées parmi les professeurs, les anciens élèves, et même quelques personnes n'ayant aucun lien direct avec la maison. A la manière anglaise, ils ont accepté, dans la limite de leurs loisirs, de revenir vivre un peu auprès des élèves et d'enrichir la vie de ces derniers en leur faisant des conférences, en organisant des sorties, en dirigeant les sports, plus généralement en prêtant leur aide à ce qui a été appelé le cercle des élèves, et qui devrait pouvoir exister partout, même sans ces concours si appréciables. Déjà le simple contact, avec des personnes dévouées, présentant toute garantie morale, est fécond. A plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'intellectuels de valeur, acceptant d'orienter leur bénévole effort dans une direction précise.

Je n'insiste pas davantage sur ces expériences, qui font l'objet d'un autre rapport.

Je rassure simplement ceux dont le mot d'activité a fait froncer les sourcils : ceux qui ne veulent entendre parler pour le lycée, d'autre activité que le travail scolaire ; celui-ci non seulement n'a pas pâti mais bien au contraire a toujours bénéficié de l'impulsion, de l'excitation générale ainsi créée.

Les difficultés s'accroissent avec rapidité lorsque s'accroît l'effectif des internes et, par conséquent, celui du personnel. Dans un grand lycée, Proviseur, Censeur, passent leur journée dans un P.C. soigneusement isolé et leur plus grande activité est consacrée au téléphone, aux papiers, aux corvées. Surveillants et élèves, les premiers endiguant les seconds, forment une vaste masse anonyme à laquelle on demande uniquement de ne pas être source d'à-coup dans le fonctionnement de la machine.

Je suis le premier à reconnaître que les précautions doivent être cette fois tout autres et qu'avant de rien entreprendre, il faut s'assurer qu'on ne risque pas le désordre. Faut-il en déduire que toute tentative pour sortir de l'ornière est interdite ? Bien des grands internats sont déjà très éloignés du type « mauvaise caserne », et cela non pas seulement au point de vue matériel.

L'idéal serait de pouvoir compartimenter ce grand internat en plusieurs petits, la di-

rection intégrale de chacun d'eux, étant confiée à un fonctionnaire du service administratif, chaque fois différent, qui pourrait ainsi connaître à fond tout son monde.

Je m'étonne que cet essai n'ait jamais été tenté, car il représente le seul moyen d'envisager l'œuvre dont il fut question à propos des petits internats.

II

L'Éducation morale "Active" dans les Établissements du Second degré au Maroc

Depuis le début de 1935, un certain nombre de réalisations dans ce domaine de l'éducation morale ont été entreprises au Maroc. Les unes sont menées par la Direction Générale de l'Instruction Publique dans le cadre administratif ; ce sont celles qui portent sur les internats ; d'autres, (Arielles, Cercles éducatifs, Scoutisme), relèvent d'initiatives privées, utilisent des concours bénévoles et sont indépendantes de l'Administration qui n'est pour elles qu'un soutien puissant...

En réalité, tout ce qui a été fait dans les internats de jeunes filles s'est largement appuyé sur la Fédération des Groupes d'Éducation Intégrale Féminine (Arielles) et s'est développé dans le même esprit général, à l'aide des mêmes méthodes. Il me semble donc intéressant de parler d'abord de ce mouvement, en soulignant, toutefois, qu'une modification du régime de la vie des internes, telle qu'elle a été conçue au Maroc, peut très bien se développer par soi-même, sans la moindre aide extérieure...

.....
Le nombre des Établissements européens du Second degré au Maroc est de seize, dont douze sont dotés d'internats. Trois de ceux-ci ont été soumis à un régime nouveau sur le double rapport de la discipline et de la direction morale des élèves.

Tout ce qui a été entrepris le fut au début à titre de simple expérience, en tenant le plus grand compte de tous les éléments de la situation locale.

J'ai dirigé ces essais du mieux et du moins haut possible, sous la haute autorité de M. Gottelard, Directeur général de l'Instruction publique, qui a d'ailleurs exprimé, dans son livre *Pour l'Éducation intégrale*, toute sa faveur pour les méthodes appliquées et le but poursuivi.

Les directives générales qui avaient été données aux personnes chargées sur place de la réalisation étaient :

1° Baser toute la discipline sur la con-

fiance réciproque, le sentiment de l'honneur et le sens de la responsabilité. Supprimer autant que possible tout système coercitif. Utiliser la division en petits groupes entre lesquels on créera une émulation joyeuse pour tout ce qui concerne la tenue, le travail, l'ordre, etc. ;

2° S'efforcer de procurer aux élèves des distractions de bon aloi, où leur rôle soit actif : jeux, sports, sorties, préparation de fêtes, travaux manuels ;

3° Utiliser les éléments précédents pour la formation morale en s'appuyant, pour les filles, sur le mouvement des Arielles et en utilisant, également pour les garçons, les méthodes du scoutisme ;

4° N'avancer que lentement en s'assurant bien avant d'adopter une disposition nouvelle que la formation morale des élèves a bien suivi ce qui a été fait jusque-là et permet de progresser encore.

C'est sans doute à cette prudence qu'est due la réussite malgré les difficultés rencontrées. Il serait très intéressant et fécond de pouvoir étudier ces difficultés et les moyens employés pour les tourner, mais mes fonctions administratives ne me le permettent pas. Elles n'ont d'ailleurs jamais été graves, sans doute parce que nous avons précisément choisi pour débiter des établissements où l'atmosphère est favorable. Les dévouements enthousiastes l'ont emporté de beaucoup en nombre sur les mauvaises volontés, qui n'ont d'ailleurs pas persisté.

Collège de Jeunes Filles d'Oujda. — Effectif de l'Internat à la fin de l'année scolaire 1934-35 : 28 élèves ; au cours des deux premiers trimestres de l'année en cours : 29 élèves.

A la rentrée de Pâques 1935, l'internat entre dans de nouveaux locaux, construits en tenant compte de tout ce que nous ont appris les expériences précédentes, et situés dans un très grand jardin.

Un seul dortoir, deux surveillantes d'Internat. La Directrice est secondée pour la surveillance générale de l'internat par un professeur de lettres dont le maximum est diminué de ce fait de quelques heures. Toutes deux s'intéressent de très près aux questions d'éducation et ne craignent pas qu'un système nouveau risque de leur demander plus de temps et plus de peine. Un poste de surveillante d'internat se trouve libre. Une jeune fille pleine d'enthousiasme, Mlle Guyot, possédant à fond la technique scout (elle est instructrice à Cappy-Louveaux) et beaucoup d'autres qualités appréciables, le demande. Je note en passant que la rétribution est aussi minime au Maroc qu'en France.

L'occasion semble indiquée pour nous

d'engager dans cet internat à effectif réduit et dans des conditions très favorables, l'expérience que nous envisageons depuis longtemps. Les précautions sont ainsi moins utiles et la progression se fait plus vite. Les internes deviennent presque immédiatement des Arielles ; la deuxième surveillante d'internat aide de toutes ses forces l'animatrice ». Pas d'à-coup sérieux, sauf peut-être un peu de flottement au point de vue matériel, inexactitude de l'horaire, manque d'ordre. C'est la rançon du renversement brusque du système disciplinaire. On a remédié depuis à ces défauts.

Reprise à la rentrée, l'expérience a gagné en profondeur. La surveillante d'internat qui aidait Mlle Guyot, ayant été nommée répétitrice à Fès, s'occupe des Arielles de cette ville. Sa remplaçante, choisie au hasard de la liste des candidatures, s'est, à son tour, associée à la tâche entreprise avec beaucoup d'enthousiasme. Voici à titre d'exemple, le tableau de l'activité des internes pendant une semaine du mois de mars :

Emploi du temps général : Tous les jours, au lever : gymnastique.

Toutes les récréations sous forme de jeux dirigés.

Tous les repas, les mouvements : par équipes, chants autorisés.

A partir de 19 h. 30, séance au local.

Emploi du temps spécial à la semaine du 23 au 29 mars : Séance du soir :

Lundi : lecture commentée.

Mardi : Jeux et chants. Bavardage.

Mercredi : Feu de camp.

Vendredi : Technique (Astronomie).

Samedi : Danses (répétition de fête).

Jeudi : Grande sortie du type scout.

Sur le cahier que j'ai demandé à Mlle Guyot et où se trouvent les programmes, je relève indiscrètement les directives qu'elle s'était fixées il y a un an :

« Essayer de créer un esprit nouveau de discipline par la joie. Les internes d'Oujda manquent d'esprit jeune et simple. Leur donner le goût, par des jeux fréquents et adaptés à leur situation particulière, des distractions simples.

« Essayer de jeter les bases d'une *vie morale inspirée de la loi scout* et qui devra devenir peu à peu la vie de l'Internat. Insister sur la *loyauté* qui manque presque toujours dans la vie de pension, et sur la *confiance* qui doit régner entre chaque Arielle et les chefs, et entre les Arielles. Pour cela, pas de laïus (*sic*) mais surtout de l'action... »

Il semble qu'on peut affirmer sans vain optimisme que les résultats ont couronné l'effort. Je n'ai entendu à ma dernière ins-

pection aucune critique et je résumerai mon opinion en disant que le groupe des internes du Collège peut être comparé à une troupe scoutie absolument au point à tous égards. Mais, comme me l'a écrit l'animatrice quand elle a su que je devais parler de son internat dans un rapport : « Pour comprendre tout à fait, il faudrait interroger les Arielles. »...

Il vaut certes mieux ne rien toucher que risquer de fermer brusquement le chemin dans lequel on a lancé de jeunes âmes pleines de foi. C'est pourquoi il faudra toujours un « protecteur » à des efforts de cet ordre pour assurer la continuité, tout au moins au début, c'est-à-dire un fonctionnaire d'assez haut grade, qui soit disposé à supporter la responsabilité de l'expérience et aussi le surcroît de travail qu'exige la surveillance des détails et de la progression.

Il devra, autant que possible, avoir donné précédemment les preuves d'un solide équilibre et s'être acquis la confiance du personnel, afin de pouvoir monnayer cette confiance en un certain crédit pendant la période initiale où les essais ne seront pas compris de tous. Il est de toute évidence souhaitable que le protecteur soit le chef d'établissement et que celui-ci soit admis à donner son avis pour le recrutement du personnel appelé à le seconder à l'internat.

À ses côtés devra se trouver un animateur immédiat, possédant à la fois de la jeunesse, du bon sens, du rayonnement et de l'activité, et qui, par sa fonction même, peut consacrer beaucoup de temps à l'internat.

Sans vouloir, pour commencer, envisager autre chose, la première opération sera oligatoirement l'établissement de la discipline à base de confiance réciproque, ce qui aura déjà une très grande importance au point de vue de la formation morale, tellement grande que la plupart jugent inutile d'aller plus loin.

En agissant doucement et posément, c'est un fait d'expérience, on finit par convaincre tout le monde : d'abord les élèves, ce qui

pouvait sembler évident *a priori* et pourtant c'est toujours d'eux qu'on craint l'incompréhension puisqu'on craint le désordre, et aussi le personnel de surveillance qui se voit confier une tâche peut-être plus lourde mais infiniment plus attachante.

La méthode active, guidant plus serré l'élève, le forgeant progressivement, est d'introduction facile chez les moins de quinze ans. Les bonnes volontés ne seront pas si rares à trouver qu'on peut le penser au premier abord, surtout chez les jeunes filles et les jeunes femmes qui voient dans cette tâche à la fois une distraction joyeuse et un idéal qui les soutient.

Beaucoup de jeunes hommes sont, par contre, accaparés par le sport, plus particulièrement par la « politique » sportive, et trouvent à leur portée des distractions faciles incompatibles avec le rôle que nous voudrions leur confier.

Remarquons en passant que nos aides profitent beaucoup moralement de leur effort destiné par essence aux enfants, car ils doivent, pour donner l'exemple, s'efforcer d'être meilleurs. Ils en profitent également pour l'exercice de leurs fonctions, car ils apprennent à mieux connaître les élèves en étant plus souvent et plus intimement en contact avec eux. Sous un tel régime, même les moins doués peuvent réussir, car ils réalisent vite des progrès et leur gaucherie a beaucoup moins d'importance puisque n'existe pas l'hostilité latente classique de la part des élèves.

Je pense qu'il faut être très prudent si l'on veut s'occuper de très près des grands élèves. On peut obtenir d'eux la confiance, mais il sera infiniment plus difficile de les « prendre » complètement. On y parviendra peut-être lorsqu'ils auront connu très jeunes un excellent esprit de maison et qu'ils auront été habitués à la pratique de la bonne volonté active. Il ne pourra d'ailleurs jamais être question d'organiser leur vie dans les moindres détails comme il est souhaitable et possible de le faire pour les petits...

Le Congrès du Havre

Il était présidé par M. Chatelet, recteur de l'Académie de Lille. Il se réunissait pour étudier l'Organisation de l'Enseignement du second degré.

Le nombre des Congressistes, plus de 500, a dépassé l'espoir des organisateurs du Congrès, il est très encourageant pour les amis

de l'Éducation nouvelle d'entendre les professeurs de l'enseignement secondaire dire avec M. Bloch, professeur de philosophie au Lycée de Nancy, qui pensait avec juste raison exprimer le sentiment commun aux Congressistes :

« Nous estimons que l'organisation actuelle

de notre enseignement secondaire, ses méthodes, ses programmes, exigent de toute urgence un effort de révision sérieuse et de rénovation hardie. »

Les travaux du Congrès étaient répartis en 5 sections :

1) Organisation générale de l'enseignement (présidé par M. Bauer, professeur au Collège Je France).

2) Organisation de l'Enseignement expérimental.

3) Enseignement technique.

4) Education morale, (présidé par M. Hunziker).

5) Coordination et liaison de l'enseignement du 2^e degré (M. Abry, proviseur du lycée Condorcet).

Le programme était vaste. 70 communications avaient été imprimées à l'avance et distribuées aux membres du Congrès qui pouvaient assister à la discussion de ces communications résumées par le rapporteur de chaque section.

But de l'enseignement du 2^e degré. — Voici les critiques les plus généralement formulées à l'égard de ce qui est :

Trop d'élèves du 2^e degré en sortent diplômés mais débilités de corps et d'esprit, dégoûtés des études. Il leur manque le sens du réel et du possible.

Voici ce qui devrait être : L'enseignement secondaire doit ouvrir l'esprit, former le jugement, développer la réflexion, le goût de s'instruire non seulement du passé, mais des réalités d'aujourd'hui, donner de bonnes méthodes d'observation et de pensée. Il doit former des caractères en même temps que des intelligences et préparer l'enfant à la vie en société.

Quels sont les moyens proposés pour atteindre ce but ?

Rénovation des méthodes. — On critique la trop grande part donnée à la mémoire (Mlle Vernier écrit : « J'ai appris par cœur les statistiques de géographie, les dates d'histoire, par cœur la chimie sans en avoir compris les lois. Par cœur même le cours de philosophie » ! Les Associations Par Elèves protestent contre les « révisions » qui multiplient les appels à la mémoire et contre un enseignement qui noie les enfants sous un déluge d'abstractions.

Il faudrait substituer aux méthodes dogmatiques les *méthodes actives*. Toute classe, tout travail scolaire doit être *exercice*, il faut mettre les intérêts spontanés de l'enfant à la base de toute l'œuvre éducative. L'École active est l'école du travail fraternellement coopératif, de la recherche joyeuse conduite en commun. M. Bloch indique ce que de-

vrait être la méthode active dans l'enseignement de la philosophie au lycée : « réflexion sur l'art comme couronnement des études littéraires, réflexion sur la science comme couronnement des études scientifiques enfin systématisation de l'expérience morale lentement accumulée au cours d'une vie scolaire moins exclusivement orientée vers le développement du pur intellect ».

Il faudrait pour cela que les élèves assument au Lycée quelques responsabilités matérielles comme l'entretien et la décoration de la classe, le contrôle d'une bibliothèque, etc., et surtout des responsabilités morales dans l'organisation de la discipline.

On voudrait voir se multiplier, à l'intérieur même de l'enseignement secondaire les branches et les sections afin que l'enfant puisse se développer dans le sens de ses intérêts et de ses aptitudes fondamentales.

Programmes. — Les programmes ont été critiqués, on les trouve trop chargés, mal adaptés et incohérents. Je n'oserais employer ces termes s'ils n'étaient ceux des professeurs eux-mêmes. La grande pitié actuelle de l'enseignement vient de ce qu'il est soumis à l'assaut des spécialistes.

Au lieu de prétendre tout enseigner, il suffirait d'approfondir quelques « questions échantillons » que l'élève saurait placer dans leur cadre. Les manuels, comme le demandait M. Ginat, permettant aux élèves de trouver tous les faits dont ils ont besoin pour enrichir à l'occasion l'étude d'un sujet particulier.

Examens et notes. — On a proposé de multiplier les épreuves, de doubler les correcteurs pour atténuer les erreurs d'appréciation, de tenir compte de la moyenne des notes de l'année.

Bibliothèques. — Les élèves devraient trouver au Lycée une bibliothèque bien organisée, accueillante comme celle de la rue Boutebrie, l'Heure Joyeuse. Il faudrait multiplier discothèques et cinémathèques.

Horaires. — Les horaires même sont à modifier. M. Bourgerie, professeur au Lycée Henri-IV, demande de bloquer dans la matinée tout l'enseignement littéraire et scientifique pour laisser l'après-midi aux sports et aux travaux manuels.

Au nom des Parents, Mmes Grimbart et Hui demandent que les devoirs à faire à la maison soient moins nombreux et mieux répartis. Il ne faut plus que nos écoliers français passent leur jeunesse perpétuellement harcelés, n'ayant jamais la joie du travail fait à loisir.

« Au fond du malaise des jeunes, écrit Mlle Carroi, il y a peut-être une inaptitude à réaliser les conditions requises pour penser. »

De nombreux rapporteurs signalent l'insuffisance de l'éducation physique : Il faudrait des exercices quotidiens dehors le plus possible. A Bordeaux, l'Université dispose d'un stade pour les étudiants et élèves des lycées. Les horaires des classes ont été modifiés pour permettre aux élèves d'utiliser le terrain à tour de rôle.

Surnombre. — Enfin, tout le monde fut d'accord pour trouver que le premier obstacle à ces réformes est le *surpeuplement* actuel de nos classes de lycées.

Réformer les programmes dit un groupe de professeurs du Lycée de Sèvres, innover de nouvelles méthodes, c'est fort bien, mais ne saurait suffire. Il faut pousser plus avant et retrouver le sens même de l'éducation qui n'est ni physique, ni morale, ni intellectuelle seulement, mais qui est l'éducation sans épithète et qui prétend aider à l'épanouissement de l'être tout entier.

M. Monod, rapporteur de la Section Education morale, se demande s'il ne faut pas changer d'abord le cadre même du lycée « intermédiaire entre la gare et la caserne, que n'anime aucune vie intérieure, où rien de vivant, rien d'humain ne prolonge en dehors de la classe l'austère travail de culture ». A son tour, il réclame des bibliothèques, des cercles sportifs ou artistiques où l'enfant pourra respirer à l'aise en dehors de la tutelle scolaire, où il pourra s'exercer à la vie sociale. On créera ainsi sans sermons, ni leçons de morale, de la moralité.

A l'objection classique de la neutralité de l'école qui empêcherait les professeurs de faire un enseignement ou une éducation morale, M. Monod répond :

« Il faudrait en finir avec cette conception étriquée et peureuse de la laïcité qui entoure notre activité professionnelle de tabous, qui, si elle était appliquée, aboutirait à déshumaniser notre enseignement, à faire le vide autour de l'enfant, à créer dans nos établissements cette atmosphère neutre qui anémie quand elle ne tue pas.

Il y a, poursuit-il, une conception positive et constructive de la laïcité :

Libérer des esprits, susciter des consciences capables de jugement personnel, de pensée critique, capables de se défendre contre les suggestions insidieuses, les conformismes

pareseux. De ces enfants nous devons faire des hommes libres, et j'entends la liberté d'une pensée qui a appris à se contrôler elle-même et à ne se donner qu'à bon escient.

Vient ensuite la critique de l'internat du lycée qui, s'il n'est pas transformé par l'action personnelle de l'administrateur, garde beaucoup du régime militaire, ignorance de l'individu, effort pour noyer l'enfant dans la collectivité, pour exiger de lui, *non pas les habitudes qui font un homme*, mais les attitudes qui font une masse docile.

Et pourtant les internats de lycée sont maintenant pour un *très grand* nombre d'enfants, le seul « foyer » voudrait-on dire sans ironie qu'ils connaîtront dans leur enfance puisque la proportion des enfants abandonnés s'accroît toujours.

Il fut un temps où les maîtres pouvaient entourer d'une sollicitude particulière les quelques enfants venus de l'école communale. Aujourd'hui, le nombre de ceux-ci est si grand que les initiatives individuelles ne suffisent plus et que c'est l'institution elle-même qu'il faut changer.

Pour le président de la section, M. Hunziker, et pour le rapporteur, le problème de la fraude scolaire vigoureusement décrite par M. Moussat, professeur à Janson, et par Mlle Ste-Claire Deville, commissaire de la F. F. E., ne pourront être résolus que par les méthodes actives.

Et la Section d'Education morale conclut comme la Section d'organisation de l'enseignement en adoptant le vœu de M. Bourgey, souhaitant :

« Que l'on expérimente dans quelques lycées ou collèges les amendements proposés avec des proviseurs ou des directrices persuadés de l'utilité de l'expérience et un personnel décidé à aller de l'avant. »

Ce personnel existe.

M. Ginat, professeur de physique au Lycée du Havre, qui fut le secrétaire et l'animateur de ce congrès, exposait récemment dans une conférence sa conception d'un Lycée d'Expérience.

Je suis sûre que le Conseil National vaudra aussi adopter un vœu en faveur de ces lycées expérimentaux qui introduiront l'Education Nouvelle dans notre enseignement secondaire.

Apprendre à vivre ensemble

LE CONGRÈS INTERNATIONAL D'UTRECHT, Hollande

Quoique plus de 700 personnes aient assisté au Congrès d'Utrecht, du 14 au 20 avril dernier ; quoique elles soient venues d'une quinzaine de pays différents, en Europe, Asie, Afrique et Océanie ; quoique, en outre, nombre d'éducateurs éminents, expérimentés et influents y aient été présents, cependant on ne peut dire que ce congrès ait remué le monde. Toutefois il aura son influence en beaucoup de lieux ; et certainement ce sera le cas dans mon propre pays, en Hollande.

Pour commencer, c'était la première fois que l'Education nouvelle y organisait une démonstration importante : Nous avions eu, pendant les années précédentes, deux grands congrès pédagogiques nationaux, l'un à Amsterdam, l'autre à La Haye, mais ils n'avaient pas spécialement pour objet l'éducation ou les écoles nouvelles, et avaient un caractère plus général.

Le fait que la presse a manifesté un si vif intérêt est la preuve que le sujet du Congrès retient l'attention de beaucoup aujourd'hui ; et il n'y a là rien de surprenant : tous ceux qui pensent, dans le monde entier, doivent voir que notre civilisation et notre culture sont en grand danger de périr, précisément parce que nous n'avons pas appris l'art difficile de vivre ensemble. Et si cet art est difficile, et nécessaire, qu'y a-t-il de plus logique que d'essayer d'aider nos enfants à le mettre en pratique ? Car sans être pessimiste, on peut penser que nous, gens mûrs ou âgés, nous sommes une génération au sujet de laquelle on ne saurait avoir grand espoir. Le fait que nous avons grandi dans les conditions de jadis, et avons été élevés dans des écoles de l'ancien type, a donné à notre personnalité des fondements tels qu'on ne peut compter y construire rien de très nouveau. Et comme ce fait même ne nous qualifie pas particulièrement pour ouvrir devant nos enfants des voies vraiment nouvelles, il en résulte que nous devons faire tout ce que nous pouvons pour leur donner l'occasion de frayer leurs propres chemins à travers la jungle, quoique, naturellement, il nous soit possible de les aider beaucoup dans cette laborieuse et difficile entreprise.

Ce qu'on vient de dire indique la nécessité de trouver de nouveaux moyens de développement et d'expression originaux dans l'éducation de nos enfants, et, en conséquence, de nous orienter vers l'Education Nouvelle,

en donnant cependant à ce terme un accent sur lequel on n'a, probablement, pas toujours suffisamment insisté ; en mettant en évidence la relation entre l'individu et la communauté dont il fait partie. Trop souvent l'on pense que « le développement harmonieux » de l'individu comme tel est pour l'Education Nouvelle un but et un idéal suffisants ; et l'on voit trop rarement qu'aucun individu ne peut atteindre à un véritable développement si on le sépare de la communauté ; pas plus qu'une communauté digne du nom ne saurait exister si elle ne comprenait de véritables personnalités.

Il va sans dire que quand nous voulons réfléchir à ce problème humain si formidable et si urgent, diverses voies d'approche se présentent à nous ; nous pouvons le placer dans le cadre de la phase actuelle de l'histoire du monde ; et c'est ce qu'a fait M. De Haas, le représentant officiel de l'Education, pour la ville d'Utrecht, dans le discours par lequel il a inauguré le Congrès.

Nous pouvons aussi nous efforcer de traiter le problème selon des principes philosophiques ; et c'est ce que j'ai essayé de faire dans un exposé à la même réunion, en présence d'un grand nombre de membres du Ministère de l'éducation, du gouvernement de plusieurs villes hollandaises, et de diverses organisations.

Nous pouvons aussi retracer le développement de cette notion : « apprendre à vivre ensemble » ; c'est ce qu'a fait le doyen des professeurs de pédagogie de Hollande, le Dr Gunning, en un historique captivant, et abondamment documenté. Il est naturel de penser ensuite à l'aspect psychologique de la question ; et c'est ainsi que le Professeur Pierre Bovet, de Genève, a traité : les moyens de surmonter les obstacles que l'instinct combatif oppose à la vie harmonieuse d'une communauté.

Un aspect qui ne pouvait être oublié dans cette discussion du problème est la question vitale qui préoccupe tant d'esprits, de nos jours, et qui se résume en trois mots : autorité, liberté, culture de l'élite. Lord Allen of Hurtwood devait en parler au Congrès, mais il a été empêché par sa santé ; et il a été remplacé par Mr. Wyatt Rawson, Directeur adjoint de la ligue pour l'Education Nouvelle.

Une autre pensée qui se présente d'elle-même à tout esprit qui cherche à voir clair,

dans l'obscurité de ce problème embarrassant, est la suivante : Jusqu'à quel point la coopération harmonieuse que nous trouvons entre les organes de la vie peut-elle nous inspirer quand nous cherchons à assurer une coopération plus harmonieuse entre les hommes ? Aussi le Professeur J. Boeke, de l'Université d'Utrecht, a traité de la conception biologique de la nature et de la société.

Tous ces aspects généraux ayant été exposés aux séances du Congrès, nous nous sommes ensuite occupés des difficultés particulières du problème : Mlle Carroi a parlé, devant un auditoire nombreux et attentif, du fondement sociologique de la nouvelle méthode du travail en groupe ; et le psychologue de Vienne, le Professeur Fritz Redl, du compte à tenir de la puberté dans une éducation qui prépare les enfants à vivre ensemble.

Le Professeur Charlotte Bühler devait parler de l'Enfant dans la famille, mais comme elle en a été empêchée, sa collaboratrice, le Dr Lotte Danzinger l'a fait à sa place, illustrant sa conférence d'intéressantes figures, et apportant le résultat d'une expérience faite à Vienne. Le Professeur Julius Gluck parla des avantages d'un langage dans lequel tous les peuples du monde pourraient entrer en contact les uns avec les autres, et recommanda l'espéranto à cette fin. Le pasteur Czeh, de Tchécoslovaquie, bien connu, prit part à la discussion et convertit plusieurs membres de l'auditoire, par son enthousiasme, et ses arguments.

Outre ces remarquables conférences, qui auraient réellement suffi à remplir les journées du Congrès, si l'on avait eu plus de temps pour la discussion, il y eut un grand nombre d'autres éléments d'intérêt : et d'abord, des rapports sur la vie et l'activité des institutions d'éducation nouvelle actuellement en fonctionnement ; celui de Mlle Hamaide (de Bruxelles) sur l'école Decroly ; de Paul Getzeelfs sur ses expériences ; de Mlle Prins sur son école Montessori. (Mme Montessori, qui devait parler, n'avait pu venir) ; de Miss Rendel sur la « communauté » de Caldycoot ; celui du Dr De Groot sur son école Dalton pendant une excursion à La Haye, où les merveilleux bâtiments de son école et le Palais de la Paix furent visités ; et le mien, sur notre « communauté » d'enfants à Bilthoven, près d'Utrecht, pendant l'excursion qui nous y conduisit.

Il y eut aussi des films : sur le travail manuel dans une école ordinaire à La Haye ; sur la vie dans l'ancienne Odenwald schule, et dans l'école Hof, Oberkirch, en Suisse ; et l'exposition du Musée de Rotterdam, pour les parents et les éducateurs, qui avait été

organisée à la Station Malibaan, suscita le plus vif intérêt.

Le Dr Otto Neurath fit une conférence avec projections sur son œuvre à la Fondation Internationale pour l'enseignement par l'image à La Haye. En résumé, le Congrès a su associer le traitement de sujets théoriques à de substantielles études pratiques.

Mais il a su être plus encore. Ce ne sont pas seulement les grandes réunions souvent très nombreuses qui ont été précieuses : comme toujours les conversations privées de groupes restreints ou étendus ne peuvent manquer d'être fécondes ; et, mieux encore, l'esprit général dans lequel ces nombreux visiteurs de la pittoresque ville d'Utrecht se sont rencontrés contribuera beaucoup à développer cet indescriptible je ne sais quoi, qui est essentiel si nous devons apprendre à vivre ensemble. Les sentiments de confiance et d'amitié qui n'ont cessé de régner ont dû être, en cette période si froide et si dure de notre histoire, pour beaucoup une douce et heureuse expérience. Le fait que nous ayons tenu nos réunions dans le bel édifice gothique de Lenwenberg et que — innovation remarquable — les repas des congressistes ont été servis par des amis et des enfants qui s'étaient offerts pour ce travail dans deux trains modernes, stationnant dans une petite gare peu fréquentée, a, sans aucun doute, contribué à créer cet esprit de camaraderie que beaucoup auront apprécié.

Il n'y avait pas là seulement cependant l'effet des conditions inattendues dans lesquelles nous nous rencontrons : un sentiment plus profond s'était emparé de nous, bien qu'il se soit rarement exprimé par la parole : il vibrat dans les chants et les hymnes que nous avons chantés ensemble, et il nous unissait, je le crois, pendant cette réunion de clôture, tandis que nous méditions sur la vie spirituelle de l'individu, condition de toute vie en commun parmi les hommes. Un compte rendu complet des conférences du Congrès a été publié en hollandais et en anglais. On peut se procurer ce dernier à Londres, N. E. Headquarters.

Ce compte rendu de la semaine d'Utrecht donnera quelque impression du programme si plein et si riche offert à ceux qui y ont assisté. Rien n'a été dit de l'émouvante réception officielle donnée à la Chapelle St-Michel, dans la vieille tour gothique de la cathédrale, au cours de laquelle le bourgmestre a souhaité la bienvenue aux congressistes ; ni du beau concert que la ville nous a offert, dans lequel l'orchestre de la ville et un chœur composé de 250 élèves des écoles secondaires ordinaires nous ont tous émerveillés ; ni de l'excursion à Doorn, au cours de laquelle nous avons pu visiter

la Maison Maarten Maartens ; ni de la charmante promenade parmi d'innombrables jonquilles le dimanche matin...

Ce furent d'heureux moments, pendant

lesquels nous avons un peu goûté nous-mêmes la joie de « vivre ensemble » !

V.

Publications du Bureau International d'Education

L'enfant journaliste

Il existe, comme nous le prouvent les réponses à la question 3, dans la plupart des pays, des périodiques rédigés par des enfants et des adolescents. Ce « genre littéraire » est des plus contestés, c'est pourquoi nous nous efforcerons de caractériser dans ce qui suit, à la fois l'attitude de ceux qui se sont prononcés en faveur des publications d'enfants, et celle de leurs adversaires. Au nombre de ces derniers se trouve Mlle M. Th. Latzarus (France), qui reproche aux textes de certaines revues, rédigées par des enfants, d'être sans valeur et de révéler la fatuité des jeunes rédacteurs. M. Suk se montre, lui aussi, un adversaire déclaré de la publication d'écrits d'enfants. Il y a à son avis, peu de talents véritables parmi les jeunes, et puis, les rédacteurs savent-ils toujours les distinguer ? D'ailleurs, est-on sûr de l'authenticité des œuvres d'enfants ? S'agit-il véritablement de productions originales, ne sont-elles pas fréquemment remaniées par les parents ou les maîtres ? La valeur et l'originalité de ces récits est donc souvent contestable, de plus la publication de ces travaux peut faire naître de la vanité dans l'esprit de l'enfant. Toutes ces critiques ne s'appliquent pas, nous dit M. Suk, aux journaux scolaires, répandus parmi les camarades des auteurs, ils reflètent les événements scolaires, joies et soucis, espoirs et déceptions des enfants ; les maîtres sont décrits souvent avec beaucoup d'humour et toute la vie des écoliers est évoquée souvent de façon extrêmement vivante. Les contributions des élèves à ces journaux constituent pour eux un exercice utile à l'apprentissage de leur langue maternelle et une école de style, elles sont en outre un délassement de l'esprit.

En Pologne et en Espagne, les journaux scolaires paraissent être un genre particulièrement florissant. Rien que pour l'Espagne, on nous cite 43 périodiques scolaires comme étant les plus remarquables de cette catégorie, ce qui fait supposer l'existence d'autres publications de moindre intérêt. La plupart de ces journaux s'inspirent

de la technique de C. Freinet dont les ouvrages, traduits en espagnol, sont fort répandus parmi les instituteurs primaires.

C. Freinet, instituteur français, a introduit l'imprimerie à l'école. Il voit dans la presse scolaire le moyen de stimuler le désir d'extériorisation des enfants qui, tout petits, s'expriment par le dessin et, plus grands, par l'écriture. Les rédactions des élèves seront lues en classe, discutées par maîtres et élèves, puis revues par l'auteur ; on choisira les travaux les plus dignes d'être imprimés qui passeront à la presse scolaire. Écrire étant avant tout un moyen de communiquer ses expériences à d'autres, les feuillets imprimés seront envoyés à des écoles correspondantes dans diverses régions de la France. Les enfants, nous dit-on, lisent avec ardeur ce qu'écrivent leurs camarades des autres régions. Ce besoin de s'exprimer et celui de savoir, donnent, conformément aux expériences de ceux utilisant l'imprimerie, une vie nouvelle à l'existence scolaire.

M. Freinet, lui-même, procède dans son école primaire de la façon suivante : « Chaque classe, écrit-il, pratique avec une classe correspondante un échange régulier et pour ainsi dire permanent. Nous tirons dans notre classe — et de chaque imprimé, — en plus des exemplaires de nos livres, un exemplaire spécial pour chaque élève de la classe correspondante. Nous nous constituons ainsi, jour après jour, deux livres de vie qui nous permettent des comparaisons permanentes de la vie des deux classes. Chacun de nos élèves peut même choisir dans la classe correspondante, un petit camarade à qui il adresse parfois, individuellement, lettres et documents. Des échanges de lettres, d'images, de produits caractéristiques complètent heureusement l'échange régulier — plusieurs fois par semaine — des imprimés. Chaque classe est, de plus, incorporée dans une ou plusieurs équipes de classes pratiquant entre elles l'échange régulier du journal scolaire mensuel ou bi-mensuel ».

Ainsi que nous venons de le dire, les journaux scolaires prennent en Pologne un développement considérable. Voici quelques caractéristiques de ces publications, basées sur les données contenues dans le rapport très détaillé que nous a fourni le Musée Pédagogique de Varsovie. En Pologne, les journaux scolaires sont un facteur important de l'éducation. Il est assez naturel que les principaux sujets traités soient empruntés à la vie des différentes écoles, mais, chose étonnante, ces revues ont chacune leur caractère propre, leur visage particulier. Certaines questions sociales, civiques et littéraires y sont traitées ; les descriptions de coutumes locales, les contes et les légendes abondent, ce qui donne aux revues un contenu très varié. Les relations de la vie intime des jeunes auteurs sont fort rares, les enfants de l'école primaire surtout ne sachant pas s'analyser, les essais littéraires, par contre, foisonnent. Leur valeur est inégale et le danger est, nous disent nos informateurs du Musée Pédagogique, que les enfants se bornent à imiter les œuvres des adultes.

Mais ce danger est minime en comparaison de l'influence éducative du journal scolaire. Les élèves apprennent à formuler leur pensée, chose précieuse, puisque les enfants éprouvent quelque difficulté à s'exprimer, surtout par écrit. Par la collaboration qu'il incite parmi les écoliers, le journal scolaire les prépare à leur rôle social et civique, il permet d'ailleurs de mesurer leur degré de socialisation, plus la jeunesse est socialisée, plus elle traitera de problèmes éducatifs, économiques, civiques et culturels. Afin de remplir entièrement sa mission éducatrice, le journal fera appel à tous les élèves et pas uniquement à ceux doués de talents littéraires ou artistiques particuliers, une collaboration générale empêchera la publication de devenir l'organe d'une coterie et évitera aussi le surmenage des « rédacteurs ». Il faut attacher une grande importance au style, à l'orthographe, à la ponctuation. Aucun article ne devrait être publié sans avoir au préalable, été contrôlé, ceci, naturellement, sans changer le style et les idées des enfants, mais en conservant à ces textes leur originalité, tout en leur assurant la correction indispensable. Ce travail de contrôle incombe, en général, à un maître, qui est en quelque sorte le « patron » de la revue, il la corrige, en discutant naturellement toujours les erreurs avec les auteurs. Ces journaux écrits par les enfants prennent une telle importance en Pologne, que, même les anciens adversaires de ce genre de publications sont aujourd'hui convaincus de leur utilité. Le fait que le nombre des jour-

naux scolaires augmente, et qu'ils se développent, est une preuve du besoin d'extériorisation des jeunes ; il faut donc admettre ces publications.

Dans les pays anglo-saxons, les journaux scolaires sont plus répandus que partout ailleurs, chaque école en publie au moins un, ce qui explique que nos correspondants de la Grande-Bretagne et des États-Unis n'aient pas jugé utile de nous envoyer des listes de ces publications, mais se sont contentés de nous dire que les journaux scolaires sont légion. Les titres indiqués pour ces pays sont ceux des périodiques scolaires figurant dans la collection du Bureau International d'Éducation.

Pour de nombreux éducateurs, le journal scolaire, ainsi que les œuvres littéraires de leurs élèves, sont des manifestations du besoin créateur de l'enfant. « Chaque individu, écrit M. Willard W. Beatty, directeur de la Brouxville School, New-York, possède des facultés créatrices, la capacité de forger, en utilisant les matériaux de son milieu, un moyen d'expression qui portera le sceau de la personnalité. La forme que prendra l'expression créatrice est imprévisible. Les uns la trouveront dans le domaine du langage, et des œuvres en prose et en vers naîtront ; d'autres la trouveront dans le règne de la ligne et de la couleur et la réaliseront sur du bois, du canevas, du papier, d'autres encore s'exprimeront par les mains et, pour eux, la terre glaise, les métaux et les tissus serviront de matériaux, pour d'autres encore les moyens d'expression seront fournis par la musique. L'école, qui désire développer les facultés créatrices des enfants doit leur donner l'occasion de se manifester dans les domaines mentionnés et dans d'autres encore, elle sera ainsi un facteur important dans la transformation du monde ».

Il a été question dans ce chapitre surtout de journaux scolaires, nous voudrions caractériser, pour finir, une publication qui n'est pas l'organe d'une école ou d'un groupe d'écoles, mais qui est née de l'initiative personnelle d'une jeune fille de 14 ans. Il s'agit du journal mensuel *En Herbe* « publié par et pour les enfants de 13, 14 et 15 ans ». Cette publication a retenu l'attention des grandes personnes, plusieurs d'entre elles se sont prononcées favorablement à son égard.

Voici le programme d'*En Herbe*, tel qu'il est formulé dans le premier numéro : « Dans ce journal nous vous exposerons nos idées. Nous parlerons de ce qui nous intéresse spécialement. Nous nous poserons ensemble des problèmes, ces problèmes qui passionnent actuellement les jeunes, et nous les résou-

drons si vous le pouvez. Nous inventerons pour vous des histoires de notre âge. Nous vous raconterons ce que nous avons vu ou ce que nous avons lu, ce qui nous a frappés particulièrement. Nous interviewerons pour vous de grands hommes, des romanciers, des savants et nous leur demanderons ce qu'ils pensaient à 14 ans, ce qu'ils faisaient, ce qu'ils aimaient. »

Et, indiquant les raisons qui lui ont dicté le titre de son journal, la directrice continue : « Mais pourquoi ! « En Herbe » ? Non, ce n'est pas le titre d'un journal prêchant le végétarisme, pas plus qu'un journal pour les agriculteurs et les herboristes. Mais, parmi nous, il y a des savants en herbe, des musiciens en herbe, nous sommes des journalistes en herbe et notre journal, qui nous réunit tous, le journal des hommes et des femmes en herbe, ne peut que s'appeler « En herbe ». Il sera le journal de ceux qui pénètrent dans la vie, qui commencent à faire partie de la société humaine, ceux qui agiront bientôt et qui pensent déjà, ceux auxquels il est permis de tout espérer, qui ont toute leur vie devant eux, ceux qu'animent l'enthousiasme et l'espérance. »

Les numéros d'*En Herbe*, qui n'a pas deux ans d'existence, constituent des documents psychologiques d'un grand intérêt. Les jeunes journalistes ont abordé, ainsi qu'ils se le proposaient, des problèmes très variés, ils ont fait des enquêtes sur des questions artistiques, littéraires et même pédagogiques : « Etes-vous partisan des compétitions scolaires ? Que pensez-vous du surmenage scolaire ? « Nous sommes presque des esclaves de notre travail de classe, lit-on dans le rapport sur cette dernière question. Il nous est presque impossible d'entreprendre quelque chose d'autre. C'est tout juste si nous avons le temps de pratiquer quelques sports... Avons-nous pour seul but de travailler pour le collège ou l'école ? Est-ce parce que nous sommes des enfants, des écoliers qu'il ne faut s'occuper que de classe, toujours de classe ?... La classe nous absorbe à tel point que nous n'avons pas de loisirs suffisants, mais ce ne sont pas tellement les devoirs et les leçons qui sont trop nombreux et trop longs, c'est le temps qui nous manque ». Les regrets de ces jeunes êtres que l'on prive de leurs possibilités d'extériorisation se reflètent dans ces lignes.

La jeune directrice conclut néanmoins sur un ton enjoué : « Le surmenage scolaire n'existe pas puisque les élèves de 13 à 15 ans ont le temps de fonder et de rédiger *En*

Herbe. Ne nous plaignons pas ». Ailleurs, la directrice affirme combien elle doit à son activité de journaliste : « La rédaction d'*En Herbe*, dit-elle, nous oblige à travailler, à réfléchir, et comme nous faisons cela par goût, nous y mettons bien plus de courage ». Mme Guéritte, l'éducatrice que nous citions plus haut, après avoir rappelé des souvenirs du temps où, jeune fille, elle assumait la rédaction de plusieurs journaux, conclut en ces termes : « Je préparais des examens qui ne m'ont servi à rien, tandis que c'est certainement l'expérience acquise par la rédaction de ces petits journaux qui m'a permis, bien plus tard, de me lancer dans la direction de *La Nouvelle Education* ».

Bon nombre de périodiques encouragent les enfants à collaborer par l'envoi de contes et de poèmes, c'est pourquoi plusieurs de nos correspondants, qui ne sont pas défavorables aux écrits des enfants, nous indiquent outre des revues entièrement rédigées par les jeunes, des journaux qui leur réservent des pages spéciales. Faisant allusion à ces pages, le Conseil national des femmes hellènes affirme que les critiques formulées par la rédaction sur les œuvres reçues « contribue beaucoup au développement du goût littéraire des enfants ». On connaît le succès du « Coin des Poètes » dans *Benjamin*. Les poèmes composés par les enfants y sont publiés, accompagnés des critiques d'un rédacteur versé en poésie, il examine les idées ou les sentiments exprimés et signale aimablement les rimes dénuées d'originalité et les vers boiteux. *Copain-cop* a sa « critique d'art ». Les dessins envoyés par les abonnés sont reproduits dans le journal et commentés par un professeur qui en souligne les qualités et les défauts ; il donne aux artistes en herbe des conseils judicieux qui profiteront à tout lecteur s'intéressant au dessin.

Ces rubriques réservées à la jeunesse prennent l'aspect le plus varié et montrent bien que les enfants, s'ils y sont encouragés, collaborent avec plaisir à leur revue ou à leur journal. Comme la plupart des périodiques publient des contributions d'enfants, nous avons cité sous *b*, dans notre liste, uniquement les publications entièrement écrites par les enfants. Il ne s'agit là encore que d'un choix, l'énumération des journaux scolaires remplirait un volume. Les publications citées sont néanmoins assez différentes pour que chacun puisse se faire une opinion et vérifier la justesse des éloges enthousiastes et des critiques sévères que suscitent les périodiques rédigés par les jeunes.

Nouvelles Diverses

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

Le dernier rapport annuel de l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, présenté par M. Jean Piaget, co-directeur, est intéressant. C'est ainsi qu'il mentionne le nouveau Règlement des études des instituteurs stagiaires genevois aux termes duquel les futurs régents doivent, après une année de stage pratique, s'inscrire à l'Université pour y préparer, comme élèves réguliers de l'Institut, le certificat de pédagogie de la Faculté des Lettres.

Le Centre d'action en faveur des Anormaux a été détaché administrativement de l'Institut et dépendra désormais directement du Comité central de l'Association suisse en faveur des Anormaux. Par contre, cette Association a fondé une Commission pour la coordination des Instituts s'intéressant aux recherches relatives aux anormaux dont l'Institut J.-J. R. devient le siège central pour 1936 sous la présidence de M. J. Piaget.

L'Institut est resté membre du Bureau International d'Éducation, qu'il a fondé en 1925. Depuis l'adhésion du Conseil fédéral au Bureau, c'est le Département politique fédéral qui invite les gouvernements aux conférences annuelles de l'Instruction publique organisées par le Bureau. La dernière groupait 42 gouvernements et s'occupa de la préparation professionnelle du corps enseignant primaire.

En hiver 1934/35 les élèves réguliers furent 84 (Suisses 41, étrangers 38, auditeurs 5). En été 1935, 78 (Suisses 42, étrangers 32, auditeurs 4).

Du chapitre traitant de l'enseignement citons le paragraphe consacré à l'enseignement primaire.

« Ce groupe suit en particulier les enseignements de M. Dottrens. Les stagiaires de l'enseignement primaire ont suivi pour la première fois les enseignements de l'Institut durant l'année 1934/35, au même titre que les autres élèves, en particulier avec l'obligation de sanctionner leurs études dans notre maison par l'obtention du certificat de pédagogie. Sans doute de nombreux stagiaires ou instituteurs ont-ils tenu de tout temps à participer à nos travaux, et, depuis plusieurs années, les stagiaires étaient-ils astreints à s'inscrire à différents cours de notre programme. Mais, sans liberté réelle de travail, d'une part, et sans sanction finale d'autre part, ils constituaient, à part certaines exceptions bien connues, une sorte de groupe à part parmi nos étudiants, et même parfois de masse inerte et résistante. Qu'allait-il résulter d'un changement de régime aussi profond ? Nous n'étions pas sans inquiétude quant à cette expérience initiale.

« Nous avons trouvé finalement, dans l'équipe des stagiaires du Département, des élèves les plus zélés et les plus réfléchis, ceux qui ont fait les meilleurs certificats de pédagogie et nous avons eu la satisfaction de diriger plusieurs d'entre

eux dans des travaux personnels nullement obligatoires.

« Il est à peine nécessaire, à cet égard, de répéter ce que nous avons exposé maintes fois aux autorités responsables, à savoir qu'on ne laissera jamais assez de temps aux stagiaires, en dehors des cours qu'ils suivent chez nous, pour leur permettre de lire et de se livrer à des travaux de recherches individuels. C'est par cette méthode « active » bien plus que par l'enseignement oral qu'ils acquerront ce que nous désirons leur donner : un esprit et des instruments de travail plus que la connaissance des théories et surtout plus qu'une doctrine proprement dite ou qu'un nouveau dogmatisme ».

Pour que le tableau soit à peu près complet, nous mentionnerons brièvement, d'après le « Bulletin corporatif de la Société pédagogique romande », les autres activités de l'Institut :

La *Maison des Petits* (direction Mmes Audemars et Lafendel) demeure un foyer très vivant et est devenu un des centres d'observation les plus intéressants d'Europe ; les visiteurs étrangers y affluent presque chaque semaine.

Éducation des arriérés et protection de l'enfance, consultations médico-pédagogiques, orientation professionnelle (Mmes Descoeurdes, Passello, Loosli, MM. Claparède, Dr Brantmay, Rey et Walther). Chacune de ces activités s'est poursuivie et heureusement développée.

Le chapitre consacré aux *recherches et activités scientifiques* signale les *nouvelles recherches sur l'intelligence* de M. Claparède, la publication, par M. P. Bovet, sous les auspices de la Fondation Carnegie et de la Commission internationale pour l'étude des examens, d'un livre intitulé *Les examens de recrues de l'armée suisse*. M. Jean Piaget a terminé son ouvrage sur *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* et rédigé un chapitre sur *Les méthodes nouvelles d'éducation* pour le volume XV de l'*Encyclopédie française* en voie de parution sous la direction d'A. de Monzie. Il a dirigé en outre un certain nombre de travaux d'élèves portant sur des sujets aussi nombreux que variés, propres à jeter quelques clartés nouvelles sur des problèmes relevant de la psychologie de l'enfant.

MM. Lambecker, Meili et Rey ont poursuivi les recherches auxquelles ils se sont attachés depuis plusieurs années et publié un certain nombre de travaux.

Pour être complet, il faudrait ajouter les nombreux cours et conférences donnés par plusieurs professeurs hors de Genève : M. J. Piaget, en particulier, a parlé à Amsterdam, à la Haye, à l'Université de Bruxelles, à celle de Gand et à l'École normale de Lausanne. M. Walther (orientation professionnelle) continue son enseignement à l'Université du Caire.

L'assemblée fut suivie d'une fort intéressante causerie, avec film, de M. Ed. Claparède sur les « Nouvelles recherches sur l'intelligence ».

Ce tableau, rapidement broché, est vraiment impressionnant, et la Suisse peut être fière d'abriter, dans la grande cité romande, une institution, dont l'éclat rayonne bien loin hors de ses frontières et même au delà des mers.

Alors que la crise, la guerre, les révolutions politiques ont détruit ou éteint tant de foyers lumineux, la Suisse peut se réjouir d'avoir pu conserver un institut où la recherche désintéressée est la loi suprême.

Congrès International de l'Enseignement Technique Rome 28, 29, 30 Décembre 1936

Le prochain Congrès International de l'Enseignement Technique se tiendra à Rome les 28, 29 et 30 décembre 1936.

Dès maintenant et jusqu'au 5 septembre prochain, le Secrétaire du B. I. E. T., 2, place de la Bourse, Paris 2^e, recevra tous les rapports et communications se rapportant à cette manifestation.

Les adhésions seront reçues jusqu'au 15 novembre, 2, place de la Bourse, Paris 2^e.

Livres

Tona COCISIU, Directeur de l'École expérimentale de Blaj, Roumanie, **La Méthode active et créatrice en éducation** — en roumain, pages 6 à 8 en français — (Opuscule 12,5 x 20 cm. de 48 pp.).

Le premier chapitre est intitulé « L'action individuelle dans la pratique, travail individuel et spontané ». L'auteur explique que, sur la base des « centres de vie », ou centres d'intérêt, portant sur les manifestations de la famille et de la vie régionale, les élèves choisissent des sujets à étudier : observation, documentation, élaboration, exposé oral en classe suivi de discussion ; après quoi tous les élèves établissent un résumé écrit du sujet traité par chaque rapporteur. A l'appui de cette méthode — celle de l'École active — on donne quinze pages de courts aphorismes, de une à trois lignes, empruntés à toute espèce de pédagogues connus, de Fénelon à John Dewey, recommandant le travail actif fondé sur l'intérêt et l'effort spontané. — Chapitre II « Education religieuse » : même méthode basée sur la curiosité libre. — Enfin « Education agricole » : chapitre suivi de rapports de fonctionnaires qui ont visité l'École expérimentale et d'extraits de presse. Le tout semble fort élogieux. Mais l'épilogue révèle que l'opuscule est un acte de défense contre des attaques...
Ad. F.

A. ATZENWILER, **Quelques souvenirs du petit Pierre par Anatole Franco** (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1926, opusc. 16 x 23 de 48 pp., fr. s. 1,20 et fr. frq. 5. —). — A. ISCHER, **Les Marais** (id., 29 pp., fr. s. 1. — et fr. frq. 4. —).

Voici encore deux « Cahiers d'Enseignement pratique », les n^{os} 22 et 23. Le premier s'ouvre par une introduction où l'on nous présente François Anatole Thibault, fils, comme Romain Rolland, d'un vigneron solide et mort à un âge avancé. M. Francis Portier, peintre et professeur de dessin, a tenu à évoquer quelques-uns des lieux et édifices chers au Petit Pierre. Jolie anthologie ! « Les Marais », c'est de la géologie, de la botanique ; de la géographie limitée à la Suisse romande ; de l'industrie ; de la tourbe. Le tout se termine par un lexique. Excellent exemple de centre d'intérêt et, pour les écoliers proches des marais, d'étude du lieu natal.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

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

L'ECOLE 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.

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 TOUTS 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, par la culture de
l'intelligence, par les études. 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 Descoendres**
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. — GENEVE (Suisse)

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 GEHEB

(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, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI^e)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES' & JARDINS D'ENFANTS, ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —
Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —
Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »
- BOIS LAQUÉ** : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. »
Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. —
6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »
Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »
- BOIS LAQUÉ** : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. »
1 jeu de 6 anneaux, 8.50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16.
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

- Sucriers décroissants, 4 sujets, 7. » — Encastremens géométriques, 6 sujets, 8. »
Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encastrees,
10 dominos, 6. »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

- Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8.50
Les Boules décroissantes à encastrer, 14. »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 24. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 24. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'écoles. Paraît tous les vingt jours, 1 M. 17 fr. 50 — Les séries : 1.40 (éditions gratuites)

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.**