

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRETARE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

AVIS

CONGRÈS DE CHELTENHAM

- A. NIETO CABALLERO. — Le renouvellement d'un peuple par l'éducation.
D^r Nelly TIBOUT. — Méthodes thérapeutiques d'orientation pédagogique en Hollande.
M. L. CAZAMIAN. — Commission internationale pour la préparation des professeurs.
E. SECLÉT-RIQU. — La liaison de l'École maternelle et de l'École primaire élémentaire.
M. L. CAZAMIAN. — Echos du Congrès du Havre.
Nouvelles diverses.
A travers les Revues.

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

15^e Année.

MARS-AVRIL 1937

N° 126

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V.

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. 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 iniquités et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Monsty.
 BELGIQUE : *Sveobudo Vapstanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 11 Rosenegaarden, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : A Jodo Ujfalvi, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A e Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Pentra Inima Copililor*, Strada Manu Santa, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Språket*, Erksbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Trnava, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charra 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUKOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Reemka, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalz, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Miché et Thron, 1913 (épuisé)
Le 1er du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage congloméré par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Enquête de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 13 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'anomalie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 29 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1912 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. 164 éd. ; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'École active. Genève, Éditions Forum, n° 41, 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (épuisé)
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'École serene en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 13 50
Le Progrès spirituel. Genève. Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel (Tr. en espagnol). Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 13 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol). Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 13 50
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 13 50
La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, n° 64., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Assaut de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 13 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 »
Caractéologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
L'enfance Fr. 2 50
Les Éléments constitués du Caractère, Annuaire de l'École Fr. 2 50
L'Église de l'avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »
Alimentation et Radicaux. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Frères-Saint-Sévère. Fr. 12 »
Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

Prix du numéro : 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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n^o 697-92.

AVIS

Païement des abonnements

Nous prions instamment nos abonnés qui n'auraient pas encore acquitté le prix de leur abonnement à la Revue pour l'année 1937 de vouloir bien nous en adresser le montant le plus tôt possible. L'étiquette du présent numéro porte l'indication « abonnement terminé ».

Pour nos abonnés français, le prix du dit abonnement sera mis en recouvrement, au prix de 30 francs, en avril prochain. Une carte de rappel sera adressée en même temps à nos abonnés étrangers ; ce sera là une dépense et un supplément de travail dont ils apprécieront sans peine l'inutilité, et nous espérons qu'ils voudront bien prendre l'initiative de se mettre dès maintenant en règle.

CONGRÈS DE CHELTENHAM

Le renouvellement d'un peuple par l'Éducation

par Monsieur A. NIETO-CABALLERO

MESDAMES, MESSIEURS,

Je dois tout d'abord remercier, d'une façon très cordiale et très sincère, les organisateurs de ce Congrès qui ont eu l'idée tellement généreuse de me faire l'honneur de m'inviter à venir de Colombie en Europe, non pas pour faire une conférence, mais pour donner quelques explications et converser avec vous au sujet du mouvement de l'École nouvelle en Colombie.

Nous avons suivi de très près le mouve-

ment de la New Education fellowship, et nous sommes vraiment heureux de nous sentir parmi vous et de pouvoir vous faire part de ce que nous faisons en Amérique du Sud, mais comme je ne me sens pas le droit de parler au nom d'un continent, bien qu'il me serait plus facile de parler au nom de l'Amérique du Sud que de parler de l'Europe, je me limiterai à vous parler au nom de la Colombie.

On m'a demandé de vous parler en français ; je pense que ceux qui m'ont entendu

parler en anglais ont tout de suite pensé qu'il valait mieux que j'emploie la langue française et cela me rappelle ce qui est arrivé à un de mes compatriotes qui avait composé deux poèmes et qui alla consulter un très grand critique pour savoir lequel des deux il devait publier. Le critique lui demanda de lire immédiatement un poème et quand il l'eut entendu, il lui dit : Publiez l'autre !

Je crois que c'est ce qui m'est arrivé à propos de ma causerie en français.

Je veux parler aujourd'hui de la rénovation d'un peuple par l'éducation, et je crois que pour étudier ce problème, je devrai tout d'abord vous faire connaître, dans de très grandes lignes, le cadre géographique le congrégat social et l'idéalisme national qui pousse aujourd'hui le peuple colombien vers l'éducation nouvelle.

Sans l'explication géographique, que je ferai très brève, je crois qu'il serait un peu difficile de comprendre ce que nous cherchons à faire aujourd'hui en Colombie.

La Colombie occupe la partie nord de l'Amérique du Sud ; elle a une étendue de 1.000.000 kms. carrés, et une population de 9.000.000 d'habitants, c'est-à-dire que si on compare la Colombie à la Belgique, on peut dire que nous avons la même population mais que notre territoire est trente-trois fois plus grand que celui de la Belgique ; c'est-à-dire qu'il y a d'immenses étendues de terrain qui ne sont pas peuplées. Vous savez, d'autre part, que nous avons des côtes très étendues sur deux mers, puisque la Colombie est baignée par l'Océan Pacifique et l'Océan Atlantique, ce qui nous permet d'être en contact avec le monde entier.

Étant donné notre situation près des Tropiques, il n'y a pas de saisons ; nous n'avons pas d'hiver, pas d'été ; nous avons toujours la même saison au même endroit ; ayant toutes les saisons, nous n'avons aucune saison, puisque pour aller de la saison d'été à la saison d'hiver, par exemple, nous ne devons pas attendre que la saison vienne à nous, nous devons aller à la saison, c'est-à-dire nous déplacer et tout dépend de l'altitude à laquelle on se place pour savoir dans quelle saison on est.

A Bogota, nous sommes à 2.600 mètres au-dessus du niveau de la mer, et nous y avons le printemps éternel. C'est très joli, mais cela devient monotone à la longue ; toutes les choses éternelles sont d'ailleurs monotones. Et pour changer de saison nous sommes obligés de nous mouvoir de passer d'un endroit dans un autre. Si je veux passer le dimanche en été, je n'ai qu'à prendre une voiture et à descendre pendant deux

heures ; si je veux l'hiver, je prends également une voiture et je me dirige vers la montagne ; j'arrive ainsi à un endroit très froid.

Tout cela a une importance énorme pour ce que je veux vous expliquer, c'est-à-dire pour que vous compreniez pourquoi nous avons dû fonder des écoles normales de terres froides, les écoles normales de terres moyennes et les écoles normales de terres chaudes, autrement dit des écoles de climat.

Il y a dans cette synthèse géographique l'explication de la composition des races qui sont venues vivre dans ce pays, car si nous avons une synthèse géographique, je crois que nous avons aussi une synthèse de races. On a, en effet, beaucoup discuté la question de savoir d'où sont venus ces Indiens que les Espagnols ont trouvés au moment de la conquête. Une théorie, qui est défendue par beaucoup de gens, dit que ce sont les descendants d'Asiatiques qui sont passés par le détroit de Behring, qui ont traversé l'Amérique du Nord, et sont arrivés dans ce pays ; d'autres disent que ce sont les Indiens de l'Amérique qui ont découvert l'Asie ! Dans tous les cas, nous avons certainement une influence asiatique, nous avons l'influence de cette race indienne sur laquelle la race espagnole est venue se greffer. Nous n'avons pas de préjugés de race contre les Indiens, car nous sommes tous des Indiens et des Blancs en même temps, étant donné que si nous regardons seulement deux ou trois générations en arrière, nous comptons tous un indien ou une indienne parmi nous.

Par cette synthèse de races dans une synthèse géographique, nous avons l'explication de ce sentiment profondément humain, de cet esprit démocratique, et aussi de cette tendance un peu subtile et analytique que nous avons à la compréhension des problèmes extérieurs.

Nous n'avons pas de préjugés de races, car même le sang africain est mêlé au nôtre ; en effet, quand, sur les côtes, les Espagnols ont vu que seuls les Africains pouvaient résister au climat très chaud, ils ont fait venir des gens d'Afrique. Ceci explique également que nous n'avons même pas le préjugé de la race noire. De ce fait également, nous avons un grand esprit hospitalier, et nous recevons à bras ouverts les choses qui nous viennent du dehors.

Il est intéressant de savoir que la Colombie est traversée par une grande rivière, la Magdalena, qui divise le pays en deux, et qui a mis en contact toutes les sections de notre territoire. Les principales villes sont bâties sur les collines, sur les montagnes, où le climat est moins chaud, mais c'est

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Dans la série LE BONHEUR DE LIRE :

CINQ PETITS CHEFS-D'ŒUVRE POUR LES ENFANTS

Simple, plein de vie, de poésie et d'intimité avec la nature, chacun de ces albums magnifiques décrit un animal, ou une famille d'animaux, dans son " milieu naturel ".

PANACHE L'ÉCUREUIL

Toute la vie d'une famille d'écureuils dans les bois, au fil des saisons.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

PLOUF, CANARD SAUVAGE

La vie et le monde grouillant de l'étang.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

FROUX LE LIÈVRE

C'est, autour des aventures d'un couple de lièvres, toute la vie de la plaine.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

BOURRU L'OURS BRUN

Dans les grandes forêts de l'Europe centrale, la libre vie d'une famille d'ours et l'éducation de 2 jeunes ours. (Pour les enfants de 6 à 13 ans)

SCAF LE PHOQUE

La vie mystérieuse de la banquise. 17 hors-texte en couleurs.
(Pour les enfants de 6 à 14 ans)

Chaque album, broché : 8 francs
» relié : 12 »

« ... Avec vos albums, est venu dans nos classes le goût de la lecture pour ceux qui, auparavant ne lisaient pas... J'ai atteint ce but grâce à vos livres... »

Ce témoignage, extrait de la lettre d'un professeur, résume les très nombreuses appréciations que nous avons reçues au sujet de ces albums.

NOTE. — *En présence de la très large diffusion de nos albums dans les écoles, nous avons été amenés à créer un BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION où les membres de l'enseignement sont reçus tous les jeudis après-midi.*

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, Rue Racine, 26 — PARIS (6^e)

sur cette rivière Magdalena que tous les Colombiens se sont connus.

Nous sommes, à Bogota, à 1.500 kilomètres de la mer, et il était très difficile, il y a quelques années, de construire des chemins de fer d'une telle longueur ; c'est donc tout le long de la rivière, sur les bateaux qui la sillonnaient lentement, que les Colombiens se sont rencontrés, et tout le commerce, tout le progrès, nous sont parvenus par la Magdalena ; c'est par elle que nous nous sommes mis en contact avec le monde extérieur.

Vous comprendrez donc pourquoi, dans notre synthèse pédagogique, nous avons donné une importance énorme à cette grande école normale que l'on a créée sur cette rivière, afin de pouvoir réunir tous les instituteurs.

Cet idéal, cet ensemble d'idées, a créé un pays essentiellement civilisé. Nous avons eu des révolutions, le siècle dernier — je crois que nous avons surtout fait des révolutions et des poèmes — mais à un moment donné les partis d'opposition, au lieu de déclarer encore la guerre au parti au pouvoir, lui ont déclaré, d'une façon absolument formelle, la paix. Il y avait, en Colombie, des politiciens qui disaient : nous avons tout essayé en Colombie, la seule chose que nous n'avons pas essayé, c'est d'obtenir trente ans de paix. Nous avons maintenant ces trente ans de paix et nous sommes très contents de les avoir et de pouvoir vivre en harmonie entre deux partis.

Ce tableau, qui présente plus de lumière que d'ombre, se ternit quand on considère que nous sommes sous les Tropiques, qu'il y a des maladies qu'il faut combattre et que pendant des années on a laissé des grandes masses de population sans éducation, ignorantes. Et c'est de cette constatation que notre mouvement est né.

Rénover le peuple par l'éducation, tel a été le programme, mais nous sommes devenus un peu sceptiques en ce qui concerne l'action.

Au lieu de faire un nouveau programme, nous avons préféré agir, nous avons pensé qu'il valait mieux réaliser que de partir de ce qui apparaissait partout dans les programmes.

Tous, en Colombie, nous avons été des écrivains, des journalistes, des poètes, des gens qui analysaient toutes les idées, et je parle surtout de la classe dirigeante, car même dans une démocratie il y a une classe dirigeante, et je crois que nous avons analysé toutes les idées ; mais l'action était morte. Nous avons pensé alors que, pour notre génération, le moment était venu

d'agir. Nous avons pensé, nous qui avions analysé la démocratie, qui avions parlé de la liberté, qui nous étions enflammés des mots de fraternité et d'égalité, nous devions introduire tous ces grands mots dans la réalité et les traduire par des actes.

Comment ce mouvement a-t-il commencé ? D'une façon un peu originale. Nous avons commencé, il y a vingt-deux ans, par fonder une école privée. Des jeunes gens, qui étaient allés en Europe et aux États-Unis, ont voulu, en rentrant, se réunir et réaliser une école. Nous étions des universitaires, mais nous avons pensé qu'il fallait commencer par la réforme de l'enseignement primaire, et nous, qui alors n'étions pas des professeurs mais qui étions des étudiants, nous avons fondé une toute petite école primaire, avec la pensée de la développer.

Nous avons commencé avec vingt enfants, et chaque année nous avons eu un nouveau groupe de vingt enfants, et cette école, qui se trouvait à la campagne, près de la Capitale, a pris un grand essor. C'était une école expérimentale, et nous qui avions prêché la liberté, la gaieté, nous avons voulu les faire régner dans l'école ; nous savons qu'il fallait mettre des limites à nos théories prises dans des livres. Cette école fut vivante, avec des enfants avec lesquels nous allions faire des excursions dans les terres chaudes, dans les terres froides, enfants qui ont observé la vie nationale — ce qui n'avait pas été fait auparavant — et qui ont pris un esprit nouveau.

Ces enfants ont aujourd'hui de 25 à 30 ans ; ils sont maintenant médecins, avocats, ingénieurs, chefs d'industrie, des hommes qui travaillent dans les haciendas, ces grandes fermes que nous avons chez nous, et ils ont un esprit très intéressant ; ce sont des gens très ouverts aux idées, qui sont en contact avec les problèmes des réalités ambiantes et qui ont collaboré ensuite à toutes les œuvres sociales qu'on a réalisées dans le pays. Il y a déjà des centaines de ces jeunes gens, qui sont aujourd'hui dans le Gouvernement, dans les provinces ou dans la capitale, d'autres qui ne se sont jamais mêlés de politique et qui font cependant une œuvre exceptionnellement intéressante.

Nous avons découvert dans cette école que les richesses du pays, c'est-à-dire les grands courants d'eau, le soleil, l'air libre, ne coûtent absolument rien, que lorsque nous parlions de faire des écoles coûteuses, c'était absurde de penser que ces écoles ne pouvaient pas être aussi des écoles servant à la population ordinaire, puisque justement, ce que nous avions en abondance, c'était cette eau, cet air libre, ces paysages, et

nous nous sommes dit que peut-être on pourrait faire dans les écoles publiques ce qu'on faisait dans les écoles privées.

Et les mêmes organisateurs de cette école privée ont commencé à faire des conférences un peu partout, mais comme l'école était très petite, on a dû fonder d'autres écoles pareilles dans les principales villes de la Colombie. Il s'agissait toujours d'écoles privées, sans aucune subvention, sans aide du Gouvernement. Le principe était qu'on ne devait pas faire une affaire de ces écoles et que c'étaient ceux qui avaient de l'argent qui devaient le dépenser pour ces écoles qui, si elles étaient payantes, devaient avoir beaucoup de bourses pour les pauvres.

A un moment donné, un changement s'est produit dans le Gouvernement. Nous n'avions que deux partis en Colombie, chose qui peut vous sembler extraordinaire, le parti conservateur et le parti libéral; nous avions eu pendant une cinquantaine d'années le parti conservateur au pouvoir, et il y a cinq ans, le parti libéral qui avait déclaré la paix au parti conservateur il y a trente ans, est venu au pouvoir, sans révolution.

Ce nouveau Gouvernement, au sein duquel se trouvaient des gens qui sympathisaient avec cette idée des écoles nouvelles, nous a appelés, nous les professeurs de cette école privée, à travailler au Ministère de l'Éducation publique. Le Président de la République nous a dit: vous avez fait une œuvre privée qui a une grande portée au point de vue national, nous allons essayer de réaliser dans tout le pays ce que vous avez fait dans cette école privée.

Nous avons pensé que tous les systèmes que nous avions employés à l'école privée pouvaient être employés à l'école publique. Quand on nous disait que l'école privée était coûteuse, nous disions que le matériel était coûteux pour l'école ancienne, mais qu'il ne l'était pas pour l'école nouvelle, puisque c'était un matériel qu'on fabriquait avec rien du tout, et nous savons que la première chose à faire c'était de parcourir le pays et de nous rendre compte de l'ambiance.

Le Ministre de l'Instruction publique, le Directeur technique du Ministère sont allés faire un grand voyage autour de la Colombie; nous avons fait à peu près 6.000 kilomètres pour nous mettre en contact avec tous les maîtres d'école, les inspecteurs scolaires, les directeurs; nous n'avions que 10.000 instituteurs d'écoles primaires et en un an nous avons pu parler à 8.000 d'entre eux; nous les avons rassemblés, nous leur avons demandé quels étaient leurs besoins, quels étaient les problèmes qu'ils n'avaient

pas pu résoudre, quelles étaient les difficultés qu'il rencontraient.

Quelques-uns ont dit: les parents ne comprennent pas l'école. Nous avons organisé alors des réunions de parents. Nous avons fait de grands voyages, à cheval, en chemin de fer, en voiture, et même en aéroplane, pour visiter les écoles. En nous mettant en contact avec les réalités, en causant avec les maîtres qui avaient la masse dans les mains, en nous informant, non pas au Ministère de l'Instruction publique, pour faire des programmes théoriques, mais en ramassant toutes les idées des maîtres d'écoles, et surtout en nous approchant d'eux, nous avons pu faire quelque chose d'utile. Auparavant, le Ministre de l'Instruction publique n'avait jamais visité les écoles — je crois que c'est à peu près la même chose partout — et quand les instituteurs ont vu le Ministre venir parler avec eux, ils se sont sentis animés d'enthousiasme et on estimait que leur profession était tout de même quelque chose d'intéressant et d'important.

Nous avons choisi alors une centaine de maîtres, ceux que nous avions trouvés animés du plus grand enthousiasme et de la meilleure volonté. Il était un peu difficile d'être très exigeants au sujet de ces questions, mais nous avons voulu de la bonne volonté, de l'enthousiasme, de la gaieté, de l'amour pour les enfants, et surtout le désir de progresser, d'améliorer leurs connaissances. Nous les avons fait venir tous à la Capitale, et nous avons organisé pour eux, pour une année seulement, ce que nous avons appelé un cours d'information.

Avec ces cent élèves-maîtres d'écoles, nous avons étudié tous les problèmes essentiels de l'école primaire que nous avons voulu voir fonctionner un peu partout dans le pays; nous leur avons montré qu'on avait étudié beaucoup de méthodes nouvelles en Europe et aux États-Unis, mais qu'il y avait une pédagogie qu'on pouvait appeler la « pédagogie du bon sens », sans trop de termes pédagogiques, une pédagogie qui était liée à la vie elle-même.

Pour cette expérience, nous avons pris le système que nous avions employé dans notre école, celui des centres d'intérêt, qui a pris un grand essor dans le pays; nous avons lancé des programmes facultatifs, nous n'avons pas osé proposer des programmes obligatoires immédiatement. On a mis ces programmes dans ces écoles à l'essai pour deux ans.

Deux ans après, nous avons établi un programme de centres d'intérêt obligatoire pour toutes les écoles.

Je me rappelle que le docteur Decroly, que

nous avons eu la grande satisfaction d'avoir pendant quelques mois chez nous et de pouvoir acclamer, m'a dit une chose qui m'a beaucoup frappé et dont je me souviens toujours.

Decroly était une de ces grandes figures qu'on voit paraître de temps en temps dans le monde, non seulement figure d'apôtre, qu'il était, mais d'homme de science, d'homme de grand cœur, qui s'est donné à tout le monde, et qui avait vraiment une influence magnétique. Il est venu avec moi en Colombie et nous avons voyagé un peu partout dans le pays. Quand il est arrivé, il ne connaissait pas l'espagnol; il l'a appris en deux mois. Il avait une habileté tellement extraordinaire et sa présence signifiait tellement quelque chose de nouveau pour nous-mêmes, qu'il a été aimé par tous les enfants, par tous les maîtres d'écoles.

On dit que nul n'est prophète en son pays; mais nous avons parlé de Decroly pendant vingt ans et nous avons prêché ses méthodes et cette révolution, et quand on a vu venir cet homme qu'on connaissait pour en avoir entendu parler, quand il a fait le tour de l'Amérique du Sud pour faire des conférences dans les Universités, et quand il est venu lui-même nous dire: c'est une chose très intéressante que vous faites, cela a été de l'enthousiasme.

Il nous a dit: « Vous prétendez que vous vous êtes inspirés de moi et des éducateurs d'Europe, mais vous faites ici des choses différentes de ce que nous faisons en Europe, et je suis vraiment content que vous ne copiez pas les choses. Par suite de cette différence de température, de climats, vous donnez une variété extraordinaire à l'éducation, vous développez l'imagination chez l'enfant. »

Quand il est venu du port — parce que toutes les provinces touchent à la rivière Magdalena et ont un petit port sur la rivière — il a vu que lorsqu'on passait d'un climat froid à un climat chaud en trois ou quatre heures, qu'on pouvait voir tous les jeux de la nature, étudier directement les choses qui sont dans les climats froids, comme le blé et la pomme de terre, celles qui sont dans les climats moyens, comme le café, ou dans les terres chaudes, comme la canne à sucre, le tabac ou le coton, on ne pouvait pas élaborer des programmes-types pour dire: on étudiera le blé le premier mois.

Non. On va étudier l'ambiance; on a une idée centrale, on a des directives, mais naturellement le programme change, et c'est ce programme des centres d'intérêt qui nous

a permis de changer tout le programme du pays.

Nous avons pris le centre d'intérêt d'une façon un peu différente, mais avec exactement les mêmes étapes. Vous qui connaissez le système, vous savez que Decroly a divisé son application en expressions réalisables.

Nous avons découvert que le centre d'intérêt est d'autant plus intéressant qu'on a beaucoup de choses à observer.

Si nous nous occupons de la plantation de café, on étudie comment on plante le grain, comment il se développe, comment il bénéficie de cette industrie, comment on l'exporte, et on suit ensuite par l'imagination, après qu'on a vu mettre les sacs de café dans le wagon de chemin de fer ou dans l'autobus, le bateau sur la rivière, le bateau sur la mer, et le café aux Etats-Unis et en Europe.

L'observation, nous avons vu que ce n'était pas seulement cette diversité de climat, de température, mais qu'il y avait une autre chose très curieuse. Nous sommes un pays de contrastes très violents, nous avons des choses arriérées et des choses des plus avancées. Si vous voulez voir les meilleurs trimoteurs du monde, c'est en Colombie qu'il faut aller; mais si vous voulez voir les embarcations les plus primitives, c'est aussi dans ce pays que vous les trouverez. Je m'en suis rendu compte dans cette école où l'on pouvait étudier l'histoire de la navigation d'une façon complète, car nous avions les canots primitifs et toutes les embarcations qu'on a pu inventer; vous voyez les bateaux à voiles, les bateaux à moteur, et enfin l'hydravion qui vient se poser tout près des canots primitifs.

Nous avons établi des centres d'intérêt sur quatre années.

La première année, tout ce qui se rattache au foyer et à l'école;

La deuxième année, le village;

La troisième année, la province;

La quatrième année, le pays.

Pour chaque année, nous avons pris le même centre d'intérêt. Si nous commençons avec la maison, il fallait voir comment on construit la maison. La maison en briques, par exemple. Au lieu de faire une conférence aux enfants, nous n'avions qu'à monter tout près, à 500 mètres de l'école, pour voir toutes les étapes de la civilisation, car nous avions là une grande fabrique avec des machines importées des Etats-Unis, et, quelques pas plus loin, nous rencontrions l'étape où l'on employait les animaux piétiner sur la boue et préparer les briques, et une autre étape antérieure, qui doit remonter à l'épo-

que du Paradis, où on piétinait soi-même sur la boue.

Vous comprenez quelle merveilleuse leçon c'est pour les enfants, qui se rendent ainsi compte des progrès en une journée d'excursion, qui voient tout ce qu'on doit à l'animal domestique, à la machine qui constitue une richesse qu'on a concentrée pour faire les travaux de beaucoup d'hommes.

Il en est de même si nous allons étudier les bois pour faire les fenêtres ou les portes de la maison. Nous allons tout d'abord à la forêt voir comment tombent ces grands arbres, comment on les scie, comment on apporte ces planches dans les grands ateliers ou dans les toutes petites menuiseries, et les enfants se rendent compte de la manière dont un arbre peut donner une porte ou une fenêtre.

Par ces centres d'intérêt, nous nous sommes rendus compte que si l'on parle du bois depuis le berceau jusqu'à la mort, nous trouvons le bois partout. C'est par ces centres d'intérêt que nous avons pu établir un programme uniforme qui a une variété extraordinaire, car nous disons seulement : il faut étudier le milieu ; suivant que vous êtes dans un climat ou dans un autre, ce milieu change, mais il y a toujours ce milieu.

Decroly a divisé son système ainsi : association dans l'espace, c'est la géographie ; association dans le temps, c'est l'histoire, et nous avons pu voir que les enfants s'y intéressaient beaucoup. Association dans le temps, c'est aussi le présent, car nous avons des habitations primitives à côté de ce beau monument qu'est le Capitole de Bogota, et les enfants peuvent voir dans le présent ce qu'a été le passé.

Pour les choses extérieures, naturellement nous profitons de tout ; nous ne nous sommes pas donnés la peine d'expliquer aux enfants ce qu'est la Société des Nations, et que nous devons maintenir cette fraternité avec tout le monde, mais ils le sentent car nous avons fait venir des professeurs de beaucoup de pays et nous envoyons aussi de nos professeurs étudier en Europe et aux États-Unis. Il s'ensuit que notre culture n'est pas nationale, mais universelle, et que nous ne devons pas penser à nous étudier simplement avec ce que les Incas ou les Aztèques nous ont laissé, parce que ce serait nous condamner à vivre dans des siècles morts depuis longtemps.

Par ce voyage de Decroly, qui a été pour nous quelque chose d'extraordinaire et qui compte dans l'histoire du pays, nous nous sentons profondément heureux d'avoir eu parmi nous un homme qui comprenait tel-

lement bien l'âme des enfants et ce que représentait la culture d'un pays.

Avec Decroly, nous avons fait un voyage qu'ont fait partout au pays tous les étrangers, comme M. Piéron, qu'on aime beaucoup également. Je ne sais pas si c'est parce qu'il a une ressemblance avec Decroly ou si c'est parce qu'il a une façon un peu timide de s'exprimer quand il est seul et une confiance toute particulière quand il monte à la tribune, car il a fait des conférences extraordinaires. Nous parlons très mal le français, mais nous le comprenons très bien ; nous avons eu avec la France, ce qu'on appelle : une demi correspondance, c'est-à-dire qu'il se passe ceci :

Il y avait un jeune homme qui avait une demi correspondance avec le Pape, c'est-à-dire qu'il lui écrivait toujours, mais que le Pape ne lui répondait jamais. C'est exactement la correspondance que nous avons eue avec la France, une demi correspondance : nous écrivons toujours, mais la France ne nous a pas encore répondu ; mais nous continuons toujours à l'aimer et à nous inspirer de ses progrès.

Quel était le problème le plus important à résoudre pour faire cette rénovation scolaire ? C'était le problème des maîtres. J'ai entendu hier une discussion sur la préparation des maîtres, et je suis d'accord avec M. Smelten quand il dit, par exemple, qu'il faut les faire passer par l'Université. Oui, et peut-être dans dix ans aurons-nous tous nos maîtres d'école primaire qui passeront par l'Université, mais nous avons considéré que la tâche de la génération actuelle était tellement concrète que nous, qui avons les brevets, nous qui avons écrit et fait des poèmes sur l'avenir et le passé, nous devons penser de façon différente à propos du présent. Nous avons besoin de 10.000 maîtres, et nous ne pouvons pas les faire passer tous par l'Université. Nous les avons fait passer dans ces cours d'information qu'on a multipliés dans le pays.

Nous avons créé des écoles normales d'émergence, avec un esprit large, et où on travaille avec un grand enthousiasme. C'est ce qu'on appellerait en Europe des « Ecoles normales », du type ancien par les programmes ; mais c'est dans ces écoles qu'on fait la révolution aujourd'hui.

Nous n'avions pas de vieilles écoles normales, parce qu'on les a toutes fermées et qu'on les a remplacées par des centres d'information. On vient seulement de ouvrir ces écoles, avec un programme de six ans.

Nous ne demandons pas des choses formidables à 14 ans ; mais par l'ambiance de

ces écoles normales, nous croyons préparer et stimuler cette vocation parmi les maîtres.

Il y a une chose intéressante, c'est que nous n'avons pas bâti d'écoles dans les villes. Nous n'avons pas de grandes villes, nous n'en avons que des petites ; la seule que nous ayons, c'est Bogota, qui compte 400.000 habitants ; une deuxième en a 200.000 ; il y a quelques villes de 100.000 habitants et une quantité de petites villes de 30 à 40.000 habitants. Nous avons pensé que c'était une grande erreur de construire les écoles dans les villes, car pour les enfants, marcher trois ou quatre cents mètres, ce n'est rien. Toutes les écoles construites depuis quatre ans sont en dehors des villes ; nous avons trouvé que c'était meilleur marché de transporter les enfants de la ville à l'école, en autobus ou en car, que de construire dans des endroits très chers où il fallait avoir une façade.

Toutes nos écoles ont au moins un hectare de terrain à l'entour. Pour les écoles normales nouvelles, nous avons été plus ambitieux. On a fait une réforme fondamentale au point de vue économique, car nous sommes loin des problèmes européens — je ne dirai pas que nous sommes un gouvernement socialiste, car on ne comprendrait pas très bien chez nous, étant donné que tout le monde peut vivre avec le terrain qu'il veut — et les hommes riches ont dû abandonner leurs propriétés parce qu'ils ne pouvaient payer les impôts dont étaient frappées les propriétés. Le Gouvernement les a achetées et les a converties en écoles normales.

Toutes ces écoles sont d'anciennes haciendas dont je parlais tout à l'heure, c'est-à-dire de grandes fermes. J'ai vu des photographies ou des films montrant des écoles privées où l'on voit les jeunes gens montant à cheval, et j'ai entendu dire à voix basse : c'est pour les riches. Ce n'est pas le cas chez nous. Un cheval y coûte de 10 à 20 dollars, et il n'en est pas de même ici. Nous avons donc ces propriétés, ces fermes et les terrains de culture ; nous avons l'élevage d'animaux, les chevaux, les vaches, dans les écoles elles-mêmes, pour la préparation des nouveaux maîtres. Et c'est compréhensible.

Tous nos maîtres d'école, quand ils sortent de l'école normale, doivent commencer par enseigner dans les écoles rurales : il n'y a pas un seul maître qui commence par enseigner dans une ville. Nous voulons qu'ils soient en contact avec les problèmes de la terre ; nous sommes 90 % d'agriculteurs, et il faut que le professeur qui vient enseigner connaisse les problèmes de la culture, de l'agriculture et de la terre.

Nous en avons déjà une dizaine. C'est une

grande maison qu'on transforme avec quelques milliers de dollars ; nous en avons dans tous les climats, dans les climats chauds, dans les climats froids, dans les climats moyens ; nous voyageons avec tous les élèves et tous les maîtres ; nous transportons toute une école des terres froides en terres chaudes pour y passer quelques mois. Comme les programmes sont les mêmes, on peut procéder ainsi.

Nous croyons beaucoup aux excursions ; nous en avons fait de deux ou trois cents kilomètres, à pied ; d'autres, à cheval ; d'autres sur la rivière Magdalena.

On a créé une grande école normale au centre de la rivière, et par la rivière, où on a des bateaux à bon marché, on fait mouvoir toute la population des maîtres d'école, de haut en bas et de bas en haut, vers l'école normale. On réunit ces maîtres, qui n'avaient jamais eu aucun contact avec la réalité, dans cette école de la rivière Magdalena pour leur donner un nouvel esprit.

Nous sommes très préoccupés des choses scientifiques et sérieuses, mais tout de même il faut donner cet esprit de travail et de gaieté et le lier à la réalité. C'est par cet esprit que nous arriverons à transformer le pays.

Nous avons fait l'union des parents et des maîtres. Cela a été une chose primordiale, et nous avons vu que quand les parents comprennent l'école, ils viennent l'aider. Par exemple, pour approvisionner les cantines scolaires organisées dans les écoles, nous avons un terrain d'un hectare dans lequel on plante les choses nécessaires à la cantine. Les élèves apportent chaque matin des aliments crus de la maison, de la viande ou des œufs, et on prépare un lunch avec tout ce qui a été apporté par les enfants, avec aussi ce qu'on récolte dans la ferme.

Ce ne sont pas seulement les élèves qui travaillent à cette ferme, mais les parents y viennent le samedi travailler avec enthousiasme ; ils nous enseignent bien des choses, car ils connaissent ce qui concerne la terre beaucoup mieux que nous, et nous avons été convaincus que ce qui était important, c'était de ne pas croire que nous connaissions tout, que nous savions tout ; nous avons constaté que les enfants eux-mêmes pouvaient nous apprendre beaucoup de choses, que les ouvriers et les gens de la campagne, particulièrement, pouvaient nous apprendre une quantité de chose que nous ignorions.

C'est par ce contact avec la réalité, que nous avons pu voir se manifester la bonne volonté des paysans et des maîtres, et nous avons appelé cela « les coopératives de nutrition ». Mais il y a des maîtres qui, sans

connaître le mot, avaient déjà réalisé la chose.

Ce qui est encore plus intéressant, c'est que ce sont surtout les femmes qui nous ont aidés. Au début, on avait pensé qu'on pouvait faire la réforme avec les jeunes gens ; nous avions pensé que l'école de ces petits villages devait être le centre du village, et nous avons trouvé un grand avantage à avoir une femme plutôt qu'un homme au centre de ce village parce que, et je crois qu'il en est ainsi dans le monde entier, la femme a la compréhension et la sensibilité de ces problèmes d'une façon plus nette. Cette femme, qui arrive dans le village, où il n'y a pas de docteur, pas de curé, pas de gens qu'on peut appeler civilisés, doit être le curé, le docteur, le pharmacien ; et c'est en cela que nous avons créé un type d'école rurale que je crois original et attrayant.

Je veux finir en vous disant que je n'ai pas eu le temps de vous parler de ce que nous faisons avec les maîtres d'école.

On a fait la réforme de l'enseignement secondaire, et nous avons changé entièrement. Voilà la chose facile et difficile en même temps dans nos pays : on peut changer du jour au lendemain tous les programmes et tous ceux qui croient en ceux qui changent les programmes se mettent à travailler dans le sens du nouveau programme. Mais la responsabilité est énorme ; il faut craindre de commettre une erreur quand on est suivi par des centaines de personnes ; c'est pourquoi nous sommes très prudents dans nos réformes. Nous avons donc réformé l'enseignement secondaire et nous avons pensé qu'une connaissance ne doit pas se donner s'il n'y a pas une discipline de l'esprit. Nous avons divisé sur six années le programme entre les mathématiques, les sciences naturelles, les langues, les sciences sociales, etc. Pour nous c'est une discipline spirituelle, mais il m'est un peu difficile de vous expliquer tous ces points.

Je ne vous ai pas parlé de la Cité universitaire, c'est une chose dont tout le monde parle aujourd'hui en Colombie, car nous avons acheté près de la capitale une centaine d'hectares pour créer une magnifique Cité qui sera le centre de la réforme dans les hautes classes.

Nous avons trois grandes revues, au Ministère : une revue de haute culture ; une revue pour les maîtres d'école, une revue pour les enfants.

On va donner à l'Université un grand essor à ce mouvement intellectuel, et un peuple qui a philosophé, qui a fait de la littérature, ne peut pas abandonner ce caractère élevé de la culture.

Je me demande, en concluant, si je ne vous ai pas trop bien parlé de mon pays. Je crois que je suis venu pour vous dire les bonnes choses, mais que pour voir les mauvaises, vous devez aller là-bas. J'ai toujours pensé que si un Anglais ou un Français arrivait en Colombie, parlait mal de son pays, personne ne le croirait ; mais si, nous, Américains du Sud, nous parlons mal de notre pays, on croit que nous n'en avons pas dit assez.

Faire un voyage de 10.000 kilomètres pour venir vous dire du mal de la Colombie, ce serait une trop grosse affaire, et je pense que j'ai bien fait de nous présenter d'une façon un peu romantique, de vous dire que nous nous disposons à construire des écoles, à organiser des colonies de vacances, à donner une impulsion nouvelle aux écoles existantes, à convertir tout le système passif que nous avons en un système actif. Avec un peu de scepticisme, car nous nous sommes inspirés des choses d'Europe, nous avons suivi le mouvement de l'Ecole nouvelle en Angleterre, en France, en Allemagne, en Amérique du Nord, mais nous avons remarqué aussi qu'il y avait des modes pour la pédagogie. Chacun invente un système, un matériel parfait, on le brevète et si on fait une chose un millimètre plus grand ou plus petit, ce n'est plus le bon système.

Nous sommes donc devenus un peu sceptiques, mais nous croyons tout de même qu'il y a aujourd'hui une direction générale. On a changé le nom ; je crois qu'on se fatigue un peu du nom « Ecole nouvelle ».

C'est trop vieux. On se fatigue du nom d'Ecole active, d'Ecole des activités. Pour les méthodes, on a dit : « centre d'intérêt ».

Je suis allé aux Etats-Unis ; on parlait des United worlds. Maintenant, on a un autre mot, on parle de l'éducation intégrale.

Ce sont les choses les plus nouvelles qui deviennent le plus vite les plus vieilles ; c'est comme pour les chapeaux et les robes : il y a une mode.

Tout le monde s'est rendu compte qu'il y a quelque chose de nouveau dans le monde. J'ai vu ici comment on a le cachet personnel ou la couleur locale, mais je crois cependant que l'orientation fondamentale est la vraie, c'est l'éducation de cette école active, de cette école de la réalité, de cette école qui tient compte de l'enfant.

Je veux vous donner seulement la certitude qu'en Colombie et dans beaucoup de pays de l'Amérique du Sud, on est dans la bonne voie, et nous tenons tellement à rester toujours en contact avec vous tous que je tiens à terminer en remerciant encore une fois ceux qui ont eu la généreuse idée de

m'inviter. C'est pour moi un grand honneur.

Nous continuons à rester dans cette même

voie, et je tiens à vous dire que vous avez dans l'Amérique du Sud des amis qui vous suivent de très près.

Méthodes thérapeutiques d'Orientation pédagogique en Hollande

par le D^r Nelly TIBOUT (Hollande)

Il est difficile d'exposer ce sujet en peu de mots. De façon globale, nos cliniques ne sont probablement pas différentes de celles d'autres pays, et j'imagine que les difficultés qu'elles ont eu à surmonter sont les mêmes que l'on rencontrerait ailleurs. Elles ont dû passer par certaines étapes, elles ont rencontré des questions et des objections, voire des résistances, avant de pouvoir établir la légitimité de leur action et entreprendre la lutte réelle, au sein du travail lui-même et des problèmes qu'il pose.

Peut-être la Hollande présente-t-elle certaines difficultés spéciales d'ordre sociologique et psychologique, dues au fait que la population est de souche néerlandaise. Ce serait affaire à ceux qui ont beaucoup voyagé de dire si vraiment les enfants de cette race-là sont les pires du monde. Je me suis laissé dire qu'ils s'amusaient davantage des touristes étrangers et étaient plus portés que les enfants d'autres pays à se moquer des détails vestimentaires, des manières et du parler qui ne leur sont pas familiers. Peut-être le Hollandais a-t-il particulièrement le sens du ridicule et ne se laisse-t-il pas facilement impressionner.

Si cela est vrai, on saisit d'emblée l'une des difficultés qu'ont dû rencontrer en Hollande les cliniques d'orientation pédagogique pour faire admettre leur nouvelle organisation. Je ne suis pas sûr qu'il faille le regretter. Pour imposer un nouveau mouvement en Hollande, il faut commencer par fournir la preuve qu'il contient une dose suffisante de bon sens. On se moque de la sentimentalité ; le peuple a une attitude plus ou moins prosaïque de positivisme qui peut être parfois injuste, mais qui, de façon générale, est chose utile.

Il en est de même de l'individualisme du Hollandais, dont on parle souvent : il agit dans les deux sens. Un obstacle au mouvement en faveur de l'hygiène sociale réside

en ceci, que nous avons déjà cinq associations qui s'en occupent et qui se rattachent à des confessions religieuses différentes ! Quand des considérations politiques n'entrent pas en jeu, par-dessus le marché ! Autre difficulté : l'usage veut que les enfants conduits devant les cours de justice juvéniles soient examinés, au point de vue mental, dans des institutions ou maisons de détention. Il nous fut très difficile, dès lors, de prouver qu'il n'est pas nécessaire, pour procéder à une investigation approfondie de la personnalité d'un enfant, de lui faire passer plusieurs mois dans une institution. En fait, l'examen auquel on procède dans une institution, loin d'être plus approfondi, l'est généralement beaucoup moins, car il est impossible d'y tenir compte du milieu matériel et moral habituel de l'enfant et de l'action réciproque de l'un à l'autre.

C'est en 1927 qu'a été créée la société hollandaise en faveur des cliniques d'orientation pédagogique. L'impulsion est venue des milieux juridiques, bien qu'on s'y soit aussi intéressé du côté médical. En 1929 la clinique d'Amsterdam vit le jour. A Rotterdam, on avait déjà commencé sur une échelle réduite. On ouvrit une clinique à La Haye en 1932. En 1935 on a ouvert de petites cliniques à Leiden et à Haarlem, et celle de Rotterdam fut équipée de façon plus complète. La même année en vit naître une à Utrecht. Aucune des cliniques confessionnelles n'est entièrement équipée, à part une protestante et une juive à Amsterdam. La première agit en liaison avec un centre d'observation pour enfants arriérés et on y donne des cours pour étudiants protestants en psychologie. On construit une institution catholique.

Toutes nos cliniques, sauf celle d'Utrecht, sont soutenues par des dons volontaires, bien que quelques-unes reçoivent de petits subsides des municipalités et de certains fonds

médicaux et sociaux. Partout, comme c'est sans doute le cas pour vous, la lutte pour la vie y est assez dure. Les parents payent selon leurs moyens, les uns rien, d'autres ce qu'ils peuvent; il n'y a pas de limite supérieure. Les cas à examiner proviennent de différentes sources. Dans une des villes, principalement par consultations; dans d'autres par les cours juvéniles, des agences scolaires et sociales. Les parents venus de leur propre chef représentent à peu près le tiers du total des cas.

Les motifs sont les mêmes que dans d'autres pays. La majorité des cas, en Hollande comme ailleurs, concerne des attitudes agressives: les symptômes qui causent des ennuis aux gens les poussent à consulter, plus que les symptômes, bien plus graves pourtant au point de vue psychologique, de nature cachée.

En ce qui concerne les diagnostics, nous avons adopté pour le moment le cadre suivant qu'il sera d'ailleurs loisible de modifier à l'avenir.

1) Cas où des facteurs sociaux ou sociologiques de nature non psychologique sont considérés comme constituant la cause principale du trouble et où il n'existe chez l'enfant aucune anomalie, ni pré-existante, ni acquise. (Dans une ville socialement bien fournie comme Amsterdam, il est en général possible de renvoyer l'enfant à une organisation sociale spécialisée qui en assure la réadaptation ou pourvoit à toute autre solution exigée par le cas.) S'il n'y a pas eu de désastre, tel que la mise au chômage, on peut dire que le 100% des pronostics sera bon.

2) Cas où la difficulté psychologique provient de causes plus délicates d'ordre psychologique provenant du milieu, mais où l'enfant lui-même n'est pas atteint psychologiquement de façon notable. (Ces cas constituent du 6% au 14% du total des cas qui nous sont soumis.)

3) Cas où le milieu fautif a joué le rôle le plus grand, mais où l'enfant, quoique physiquement tout à fait normal, présente des transformations plus ou moins profondes d'ordre névropathique. (Dans ce groupe, le diagnostic suggère immédiatement le traitement approprié: action psychiatrique sociale auprès de la famille et traitement psychothérapique de l'enfant.)

Dans ce groupe, je voudrais faire rentrer aussi les enfants qui développent une neurose sans que la situation psychologique du milieu soit autre que celle que nous qualifions de normale.

4) Cas où les facteurs constitutionnels de nature physique jouent un rôle important

(p. ex. effets temporaires d'une maladie aiguë, défauts des organes des sens, lacunes intellectuelles telles que difficulté à parler et autres cas « infantilisme. ») A ce groupe se rattachent aussi les enfants présentant des anomalies du tempérament que nous pouvons appeler personnalités psychopathiques. Ce groupe ira décroissant dans la mesure où nous serons à même de procéder à des investigations d'ordre physique plus approfondies (endocrinologie), d'une part, et, de l'autre, à celles des facteurs psycho-génétiques. Pour le moment il comporte du 42% au 25% du total des cas soumis.

5) Cas que j'appellerai « difficultés passagères », c.-à-d. formes exagérées de ce qui constitue les difficultés normales que rencontre l'enfant normal: âges critiques de la première et de la seconde puberté (de 2 à 4 ans et de 14 à 16 ans); ils forment le 4% de nos cas. (On en a fait un groupe spécial parce que les enfants qui s'y rattachent retournent rapidement à l'état normal, pour peu qu'on les ait soumis à un traitement approprié.)

Organisation et personnel dirigeant

Nos premiers travailleurs en psychiatrie sociale ont été formés à New-York; plus tard, d'autres l'ont été à la *Child Guidance Clinic* à Londres et au *London Mental Health Course* (Cours de santé mentale). Notre équipe comporte un psychiatre, un pédiatre et une infirmière sociale. Je crois que les deux spécialités: psychothérapie et examen des facteurs les plus subtils de la constitution physique, sont essentiels et que seuls des spécialistes peuvent faire là de bon travail. Il incombe au psychiatre de faire la synthèse des faits observés. A La Haye et à Rotterdam, un neurologue apporte aussi son concours. L'avenir montrera jusqu'à quel point ceci se justifie. On objecte quelquefois que l'examen physique suffit à établir le contact entre l'enfant et le médecin et que, dès lors, notre équipe y apporte un élément de trouble. Nous écartons cette contradiction par une hérésie dont la faute incombe à moi: je procède moi-même à l'examen psychologique expérimental et lui ordonne entièrement l'examen du psychiatre, bien que je me base dans certains cas sur ce dernier pour élaborer mon propre examen.

J'exclus jusqu'à un certain point le diagnostic portant sur les difficultés dans les études et l'orientation professionnelle. Nous disposons en ces matières de toute sorte d'aides du dehors et nous préférons donc, dans les cas où cela est utile, recourir à cette collaboration. Il en est de même de

notre collaboration avec les maîtres, les chefs éclairés, les membres du clergé et d'autres personnes, pour autant que l'enfant garde le contact avec eux, et qu'ils aident à résoudre la difficulté déjà signalée en traitant les enfants des diverses confessions. —

Plutôt que de relever le Quotient Intellectuel, nous préférons recourir au procédé inauguré par Rossolimo, du « profil », mais en relevant d'autres aspects, et sans oublier jamais de considérer les impulsions du sujet et l'action qu'exerce sur lui le milieu. En ce qui concerne les tests, je pense que leur utilité dépend davantage de l'observateur lui-même et de ses capacités d'observer et de distinguer, que des tests en eux-mêmes. La meilleure voie pour orienter l'enfant me paraît être d'adhérer à un certain ensemble de tests en rendant l'examen aussi riche et différencié que possible. A cet égard, je trouve les tests collectifs américains peu utiles. L'important est de susciter le plus d'occasions possibles de contact permettant des observations précises et variées, de façon à voir en miniature les réactions naturelles de l'enfant à l'égard de la vie. Les interactions entre expérimentateur et enfant jouent en cette matière un rôle qu'il ne faut pas sous-estimer; c'est pourquoi il importe de ne pas subdiviser l'examen psychique de façon artificielle et inadéquate. En certains cas, il faut même laisser de côté momentanément tous les tests, parce que d'autres facteurs s'imposent: rêves ou fantaisies, constituant un matériel révélateur. Il faut utiliser toute chose comme un moyen et non comme un but en soi.

On voit par là que le travail en Hollande se distingue sur quelques points de celui qui est accompli ailleurs; mais je pense que ces différences sont sans importance: en présence des nombreux problèmes qui nous sont communs à tous et auquel chacun, selon la voie qui lui paraît la meilleure, cherche à trouver une solution, dans cette activité nouvelle et toujours grandissante qu'est l'œuvre d'orientation de l'enfance.

A mes yeux, l'un des plus gros problèmes à résoudre est celui-ci: notre but n'est pas d'accomplir une œuvre de laboratoire, de consacrer très peu de temps à beaucoup de cas et de nous entourer de l'atmosphère spéciale des chercheurs théoriciens; notre action ne doit pas être purement analytique, sociologique ou politique; elle consiste à découvrir dans quelle mesure les faits nouveaux de la science peuvent s'appliquer au travail social et préventif. Le service social est utile à plus de gens que la pratique privée ou les institutions de recherches scien-

tifiques. Ceci fait de notre travail, d'un bout à l'autre de la journée, un compromis. —

On se rend compte clairement combien plus de résultats on atteint ainsi, plutôt qu'avec un contact personnel moindre et sans exercer d'influence thérapeutique sur l'entourage de l'enfant. Mais quels résultats ne peut-on atteindre par un traitement psychothérapique s'appuyant sur une base psychanalytique, à raison d'une heure, une fois par quinzaine ou deux fois par semaine, comportant un entretien complété par le travail social psychiatrique!

Ces cas-là constituent le noyau de notre œuvre. Pour ceux qui demandent moins de temps, on utilise de plus en plus d'autres voies, ceci dans la mesure où les parents, les maîtres et les agences sociales assimilent mieux les techniques de la psychologie nouvelle. Aux autres seulement, il importe d'apporter le secours de l'analyse, au sens exact du terme, et parfois le traitement physique ou les soins de telles ou telles institutions.

A en juger par mon expérience et celle d'autres travailleurs sociaux, je suis convaincue que même si le traitement s'adresse plus ou moins à des symptômes et, bien mieux, si nous pouvons atteindre des couches plus profondes de la personnalité, les transformations suffiront à assurer infiniment mieux l'adaptation sociale de l'individu et à apporter à celui-ci un bonheur plus réel.

J'espère que la société nous permettra de parvenir à nos fins. J'espère aussi que nous saurons saisir les occasions qu'elle nous offre, même si nous devons nous adapter aux limitations de la pratique quotidienne, y apporter l'esprit scientifique réel, ce qui veut dire nous montrer aussi scrupuleux et critiques que possible, sans céder à la tentation de faire du bluff, même si le public apprécie ceci davantage que l'action patiente et objective. Il faut nous efforcer de discerner aussi nettement que possible ce qui est nécessaire dans chaque cas, de bien connaître ce que nous faisons et ce qui nous échappe.

Il nous faut apprendre aussi à ne pas nous vanter des différentes méthodes que nous utilisons et à ne pas conférer une portée générale à des innovations, comme si elles s'opposaient aux méthodes des autres, alors qu'elles les complètent simplement. L'existence de tant d'écoles et de méthodes ambiguës de monopoliser le domaine de l'éducation et d'imposer leur propre vocabulaire prouve que nous en sommes encore à une étape pré-scientifique. Il nous faut à l'œuvre des gens qui en sachant assez long pour éviter de surestimer la portée de leurs con-

naissances et qui aient le désir sincère de comprendre et de coopérer.

Il y aurait bien des choses à dire encore sur les divers points que j'ai abordés. J'espère que d'autres le feront. Je voudrais seu-

lement ajouter combien je suis reconnaissant de ce contact international et de la coopération qu'elle apporte à cette œuvre qui nous tient à tous tant à cœur!

Commission internationale pour la préparation des Professeurs

(Résumé des travaux)

La Commission internationale pour la préparation des professeurs a été présidée par le Prof. William Mc Clelland, de l'Université de Saint-Andrews, et comptait, au congrès de Cheltenham, quarante-quatre membres présents, représentant dix-neuf pays, de toutes les parties du monde. Elle s'est réunie en quatre sessions fermées les 4, 5, 10 et 11 août, et a tenu le 13 août, une séance ouverte à tous ceux qui participaient au congrès.

Chaque membre avait reçu d'avance un memorandum préparé par le Président pour servir de base aux discussions et qui portait :

1) Sur les problèmes préliminaires que soulève la préparation des professeurs ;

2) Sur les éléments essentiels de cette préparation (qualités personnelles, culture générale, spécialisation professionnelle, etc.).

Ce memorandum était complété par une note du Prof. Fred Clarti, de l'Institut de l'Éducation de l'Université de Londres, sur les rapports de la culture universitaire et de la préparation technique dans la formation des maîtres de l'enseignement du second degré.

Première session

La première session a été consacrée principalement à l'histoire de la commission depuis sa création au congrès d'Elseleur en 1829, et à l'exposé de ses travaux au congrès de Nice, en 1832.

Le Président rappelle que, malgré des divergences de vues fréquentes, l'accord avait été établi sur plusieurs points importants :

1) La préparation d'un maître — primaire aussi bien que secondaire — implique une culture universitaire ;

2) Le maître doit connaître l'ordre social actuel, et s'être fait une philosophie personnelle de la vie ;

3) La formation de la personnalité du maître par l'influence du milieu et les rapports sociaux est une partie importante de sa préparation ;

4) Il devrait y avoir une unité organique entre les trois aspects de la préparation du maître — générale, professionnelle et technique ;

5) La préparation des maîtres primaires et secondaires devrait être au moins en partie commune ;

6) L'étude théorique de la psychologie n'est pas suffisante pour le futur maître ; il lui faut faire preuve d'intelligence sympathique à l'égard de l'enfance, d'imagination et d'intuition psychologique.

Outre la définition de ces principes, dont on ne méconnaîtra pas l'importance, la commission, à Nice, a décidé la publication d'un rapport comprenant les sections suivantes :

1) Un résumé des divers systèmes en usage pour la préparation des professeurs dans les différents pays du monde ;

2) Un tableau des problèmes et des tendances qui préoccupent l'opinion, dans chacun de ces pays ;

3) Un exposé des initiatives récentes en ce qui concerne la préparation des professeurs dans le monde entier ;

4) Les vues de la Commission sur la préparation la meilleure pour les professeurs ;

5) Une courte bibliographie des ouvrages essentiels sur la question ;

Les recherches et le travail nécessaires à la rédaction de ce rapport ont été ensuite

déterminés et répartis, dans les grandes lignes et dans le détail ; et la contribution à cette entreprise du congrès suivant — celui même de Cheltenham — a été ensuite fixée.

La présente assemblée a pour tâche de fournir des éléments aux sections 4 et 5 de ce rapport, en se basant sur le memorandum préparé par le Président, et sur la note complémentaire du Prof. Clark.

Deuxième session

En substance, le problème précis proposé à la seconde réunion est celui-ci : les futurs maîtres doivent-ils être préparés en vue des écoles existantes ou des écoles « nouvelles » dont on ne peut espérer la généralisation que de l'avenir ?

M. Smelten (Belgique), et le D^r Carleton Washburne (E. U.) posent d'abord la possibilité d'une synthèse ; et c'est à quoi, disent-ils, doivent viser nos efforts. Le Prof. Bovet (Suisse), appuyé plus tard par M. Smelten, voit dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation le meilleur moyen de donner aux futurs maîtres le sens du relatif et des évolutions nécessaires.

Le Prof. Wallon (France), le D^r Carleton Washburne (E. U.) et le président Frasier (E. U.), appuyés par quelques autres membres, préfèrent à cette méthode théorique une méthode clinique, et voudraient voir demander la solution du problème aux laboratoires de psychologie infantile et aux écoles expérimentales.

Le Prof. Kataroff (Bulgarie) pense que les maîtres devraient être préparés exclusivement en vue des écoles « nouvelles » ; de même que Mr. Husni (Égypte) pour qui le maître est un artiste, un créateur, et doit être formé comme tel, l'adaptabilité aux faits, dans le présent et dans l'avenir étant chez lui la vertu suprême. Le D^r Vas Malan (Afrique du Sud), le D^r Melvin (E. U.), M. Claremont (Angleterre), soulignent à leur tour l'avantage d'un enseignement pédagogique tout entier fondé sur les méthodes et la conception nouvelles de l'éducation.

La nécessité d'une synthèse, au moins provisoire, prévaut cependant, ainsi que l'indiquera le Président dans son exposé général des travaux à la séance ouverte ; de même que l'histoire de l'éducation, et la pédagogie expérimentale seront retenus concurremment par lui, comme moyen d'y parvenir.

Troisième session

Cette session est consacrée à la conciliation de l'éducation générale et de la forma-

tion technique chez les maîtres de l'enseignement du second degré.

Le Prof. Clark, commentant les positions adoptées dans sa note préliminaire, conclut que la solution du problème se trouve dans une collaboration plus intime entre l'Université et les Ecoles Normales.

Il ressort de la discussion que le régime des divers pays représentés est très différent à cet égard ; tout récemment, en Belgique comme en France et en Colombie, par exemple, les grades purement Universitaires donnaient accès de plein droit à l'exercice de l'enseignement secondaire. Sans que soient niés les avantages de la culture « supérieure » Prof. Kataroff, Bulgarie ; Prof. Bryan Stanley, Angleterre), la nécessité d'une sérieuse préparation professionnelle est affirmée par tous ; et une année d'école normale, venant en supplément, est considérée presque unanimement comme insuffisante (Prof. Ghidionescu, Roumanie).

Les pays les mieux organisés à cet égard semblent être la Colombie (Prof. Nieto Caballero), où une école Normale Supérieure qui est un séminaire pédagogique pour les futurs maîtres de l'enseignement secondaire a été établie, en étroits rapports avec l'Université, il y a cinq ans, et fonctionne avec le plus grand succès ; la Belgique où, depuis 1929, tout futur professeur doit suivre un enseignement à l'Institut de Pédagogie, qui fait partie de l'Université, complété par un stage ; et la Roumanie, où le Prof. Ghidionescu est à la fois professeur à l'Université, et directeur d'un séminaire pédagogique.

Quatrième session

Cette séance est consacrée à la préparation des maîtres primaires.

Deux tendances se font jour : assurer leur culture générale en leur donnant à l'Université une préparation analogue à celle des maîtres secondaires (Mr Henshall, Angleterre) ; préparer des maîtres qui, pour donner l'éducation « nouvelle », restent eux-mêmes en étroit contact avec la vie concrète.

Le Prof. Frasier (E. U.) déclare que la diffusion de l'Éducation Nouvelle est ralentie en Amérique par le manque de maîtres capables de la donner ; c'est la personnalité totale qu'il faut développer en eux, dit-il ; et cela ne se fait pas au moyen d'examens. M. Kaalund Jorgensen (Danemark) décrit le système en usage au Danemark : tandis que les maîtres du second degré doivent avoir reçu eux-mêmes l'enseignement secondaire, les maîtres primaires sont directement recrutés dans tous les métiers, et parfois quittent la charrue pour l'école ; leur tâche consiste

pour une large part à développer chez leurs élèves un idéal d'internationalisme, au moyen d'un enseignement de l'histoire élargi; et par l'enseignement de l'œuvre qu'accomplit la Société des Nations, à l'aide de brochures publiées par le gouvernement chaque année sur l'activité de chacune de ses branches. Le Prof. Radlinska (Pologne) insiste sur la nécessité de découvrir et de former, pour l'enseignement primaire, des maîtres capables de :

- 1) Fournir un travail intellectuel ;
- 2) S'intéresser aux autres peuples ;
- 3) Adopter une attitude créatrice à l'égard de la vie.

M. Smelten (Belgique), tout en faisant siennes ces positions, maintient l'utilité de la culture Universitaire, comme propre à développer ces qualités mêmes, à condition qu'elle soit complétée par deux ou trois années de préparation professionnelle.

Le choix des candidats susceptibles de devenir de bons maîtres est aussi longuement discuté; divers moyens : tests d'intelligence et de personnalité, stages, années d'essai sont envisagés et retenus. M^{me} Hamaïde (Belgique) apporte une constatation encourageante : bien que les qualités requises pour l'éducation « nouvelle » soient plutôt détruites que développées dans la plupart des Ecoles Normales existantes, dit-elle, quand les jeunes gens qui en sortent peuvent vivre et travailler dans une Ecole nouvelle, presque tous en subissent très vite l'influence ;

beaucoup d'entre eux révèlent les aptitudes nécessaires, les cultivent, et deviennent d'excellents maîtres.

Bien que ce débat soit resté très contradictoire, trois motions sont adoptées :

A l'unanimité,

- 1) Que dans la formation des maîtres, plus d'importance soit attachée aux qualités personnelles, ou de caractère ;
- 2) Que plus de soin soit apporté à la sélection des candidats, particulièrement en ce qui touche à la possession de ces qualités ;

A la majorité,

- 3) Que le maître primaire fasse des études secondaires complètes, suivies d'une préparation professionnelle de quatre années au moins.

A la séance ouverte qui sert de conclusion à ces entretiens, le Président résume le travail accompli et les positions acquises au cours des réunions précédentes, tant à Nice, en 1932, qu'à Cheltenham, en 1936. Il expose les mesures prises pour que les membres de la commission restent en contact, malgré les distances, et continuent à collaborer pour aboutir à la publication du rapport projeté — rapport destiné à rendre les plus grands services et qui semble en si bonne voie qu'on en peut promettre l'achèvement avant le prochain congrès.

M. L. CAZAMIAN.

La liaison de l'École maternelle et de l'École primaire élémentaire

Le problème de la liaison pédagogique entre l'école maternelle et l'école élémentaire est depuis plusieurs années à l'ordre du jour de vos congrès. L'idée qu'il est nécessaire de faire bénéficier l'enfant au delà de six ans, de tout ce que peut contenir de bon et d'efficace une pédagogie qui a pu profiter des découvertes de la science moderne, progresse lentement dans le monde enseignant. On ne saurait dire que la nécessité d'une continuité des méthodes soit apparue à tous les maîtres, moins encore aux familles qui considèrent assez généralement que l'école maternelle n'est faite que pour garder, occuper, distraire l'enfant, et que

c'est après la sixième année seulement que commence le travail sérieux.

Si la liaison pédagogique entre classes maternelles et primaires, pour désirable qu'elle soit, semble d'une réalisation difficile, et avouons-le assez lointaine, c'est dans l'état d'esprit des parents et des maîtres qu'il faut chercher la cause première d'une lenteur d'évolution que nous déplorons.

Les institutrices maternelles réclament depuis quelques années un effort de cohésion de leurs collègues primaires. Leurs raisons sont de sentiment et d'amour-propre. Elles se sentent dans la vérité en ce qui concerne le travail des petits, et elles pensent avec

raison que si l'école primaire savait utiliser les connaissances multiples acquises par les moins de 6 ans, on ne méconnaîtrait plus leur travail, on ne leur ferait plus le reproche de faire entrer à la grande école des élèves « qui ne savent rien ». Aussi les maternelles pensent-elles presque exclusivement à une réorganisation pédagogique des cours préparatoires. Il semble assez aisé en effet d'appliquer à des enfants de 6 à 7 ans les méthodes et procédés d'enseignement qui ont fait leurs preuves avec les enfants de 4 à 6 ans, de proposer en l'élargissant, en l'enrichissant un programme de travail analogue pour ces deux stades successifs de la scolarité.

En réalité le problème est plus ample et plus complexe, car le fossé assez profond qui sépare à l'heure actuelle l'école maternelle de l'école primaire ne doit pas se retrouver entre deux cours de l'école primaire. Or s'il est facile, comme je vous le disais, de transposer méthodes et procédés de la section de 5 à 6 ans dans celle de 6 à 7 ans, pour les autres cours, il ne suffit plus d'imiter, il faut innover. Et les difficultés apparaissent, je ne dis pas insurmontables, mais sérieuses, lorsqu'on songe au nombre des élèves presque toujours trop élevé dans les classes urbaines, à la nécessité de parcourir dans un temps donné un programme précis, d'aboutir en six ans de scolarité à la possession des notions indispensables pour satisfaire aux exigences d'un examen simple sans doute, mais dont le succès ne peut être assuré que par la sûreté d'un savoir élémentaire.

Les données du problème sont donc extrêmement complexes, et force nous est de constater que ceux et celles qui le pourraient pratiquement résoudre n'y sont guère préparés. Beaucoup d'institutrices primaires, et plus encore d'instituteurs ignorent le travail de leurs collègues maternelles. Un très petit nombre ne soupçonne ni l'importance, ni l'intérêt de l'évolution accomplie. A cette minorité que satisfont la routine et l'orgueil, je ne m'arrêterai pas. Beaucoup d'autres pressentent qu'on pratique dans la petite école voisine des méthodes éducatives qui ne manquent pas d'intérêt. Mais ces institutrices pensent qu'elles ne conviennent qu'aux tout-petits, et l'idée ne leur vient pas d'en imaginer quelque application au travail sérieux de l'école élémentaire. Et c'est un nombre infime d'instituteurs ou d'institutrices, qui ayant acquis par les hasards des nominations ou par curiosité personnelle une connaissance réelle de la pédagogie maternelle, en pénètrent, au delà des procédés, la

profondeur psychologique et la généralité des principes.

Cependant, c'est une vérité banale que la stabilité des principes, la continuité de l'action sont les éléments indispensables à la réussite d'une éducation, dans l'ordre intellectuel, comme dans l'ordre moral. Il est toujours profondément dangereux qu'un enseignement soit en contradiction avec ceux antérieurement donnés, il est fâcheux qu'une orientation différente imposée à l'enfant interrompe brusquement le développement de certaines aptitudes, l'exercice de certaines activités. Or ce développement discontinu, nous le constatons entre l'école maternelle et l'école primaire. Sans même tenir compte des différences d'action qui tiennent à la personnalité des éducateurs, il est facile d'apercevoir que certaines aptitudes cultivées soigneusement à l'école maternelle ne retiennent guère l'attention des maîtres de l'école élémentaire : bien des enfants sont incapables à 8 ou 10 ans d'exécuter des travaux que plus jeunes ils réussissaient sans peine : le chant, le dessin, le travail manuel, l'éducation des sens, sont dans bien des classes primaires sinon inconnus, au moins mal traités. L'ordre des valeurs intellectuelles, morales, sociales est aussi bouleversé : telle attitude, telle action autrefois permise n'est plus tolérée. Par contre l'on voit naître des vertus nouvelles hautement appréciées. Et l'ordre des valeurs en est tout changé : tel enfant apprécié pour sa spontanéité, la vivacité de son esprit, est considéré comme un élément de désordre ; tel autre, qui possédait un don personnel d'observation et d'expression par le dessin ou le modelage devient un mauvais élève, réfractaire à la table de multiplication. On sent à quel point de telles divergences dans les règles et les opinions sont pour les enfants déconcertantes et néfastes, et combien il serait indispensable de créer entre les éducateurs une cohésion, une unité relatives, pour avoir le maximum de chances de ne pas manquer cette œuvre délicate et de longue haleine qu'est une éducation.

Cette unité de vues et d'action, cette continuité de méthodes sont-elles impossibles à obtenir chez nous ? Je dis « chez nous » car à l'étranger des efforts ont été tentés en ce sens, des expériences concluantes ont été faites. Dans les écoles Montessoriennes par exemple, les enfants pour tout l'ensemble de la scolarité sont répartis en deux groupes : jusqu'à 8 ans et de 8 à 14 ans. Sans doute les exercices proposés aux aînés sont-ils très différents des occupations des plus petits. Mais une même inspiration dirige l'éducation intellectuelle des deux groupes d'éco-

liers et rien de ce qui a été acquis dans le jeune âge n'est ensuite négligé, oublié. De même, en Belgique dans les écoles Decroly, en Angleterre, en France même dans un petit nombre d'écoles privées, on a tenté de faire vivre les enfants dans la même atmosphère morale pendant toute la scolarité, de créer cette unité, cette continuité dans l'action éducative, qui sont les conditions de son efficacité. Sans vouloir juger aucunement la valeur relative des méthodes employées, je me demande simplement s'il n'y serait pas possible, dans les conditions mêmes où vivent nos classes élémentaires, urbaines ou rurales, de faire bénéficier nos élèves d'un effort pédagogique qui semble ailleurs avoir si bien réussi. Il ne s'agit nullement de faire de nos écoles des imitations des classes Decrolyennes ou Montessoriennes. La pédagogie maternelle française a puisé largement aux sources étrangères, mais elle a su se donner les caractères qui conviennent à notre temps et à notre race. Une pédagogie élémentaire ne pourrait-elle de même se constituer, en tenant compte à la fois des grandes expériences pédagogiques modernes et des conditions de vie de nos écoles, de nos caractères, de nos besoins propres, qui feraient bénéficier l'enfant jusqu'à 14 ans des efforts et des réussites de la pédagogie maternelle française ?

Un groupe d'institutrices de la Marne s'est efforcé de trouver par la pratique la solution de ce problème. C'est de leur tentative, des constatations et des résultats auxquels elles ont abouti que je désire vous entretenir. Leur tentative est intéressante et probante parce qu'elle dure depuis quatre ans et s'étend à tous les cours de l'école élémentaire : deux classes de cours préparatoire, deux de cours préparatoire et élémentaire, une de cours élémentaire et moyen, deux de cours moyen nous servent de terrain d'expérience. Je dois ajouter que presque toutes les classes de cours préparatoire des écoles élémentaires de mon service ont progressivement modifié leur organisation et leurs méthodes et que si la réforme totale dont je vais essayer de vous rendre compte ne les a pas toutes atteintes, il n'en est aucune qui n'ait emprunté à la pédagogie maternelle quelque chose de son inspiration et de ses procédés.

Pour obtenir ce commencement d'unification pédagogique des écoles élémentaires et maternelles, j'ai été grandement aidée par l'organisation administrative qui me permet de collaborer à la fois avec les institutrices primaires et maternelles. Pour se com-

prendre il faut d'abord se connaître : c'est le plus souvent l'ignorance du travail, des efforts sincères, des difficultés et des réussites de chacun qui crée entre collègues cette espèce de rivalité si préjudiciable à des enfants dont tous veulent le bien. Les institutrices des cours préparatoires ont été invitées à rendre visite à leurs collègues des grandes sections des écoles maternelles. Elles y sont allées, plus ou moins volontiers, mais il n'en est pas une qui n'ait été intéressée, charmée de ce qu'elle avait vu. J'ai recueilli les réflexions, les objections, les remarques des maîtresses élémentaires : elles sont soumises en effet à d'autres règles, à d'autres nécessités que leurs collègues maternelles. Mais toutes ont senti qu'il y avait quelque chose à tenter pour rapprocher leurs procédés d'enseignement, l'esprit de leur discipline de ceux des classes maternelles. Les unes ont modifié immédiatement et d'enthousiasme leur manière de faire ; pour d'autres, l'idée a cheminé plus lentement et les innovations se font petit à petit, la transformation se fait progressivement. D'autres enfin m'ont dit : « Je suis bien vieille pour changer ma manière de faire. En somme, mes élèves chaque année ont appris à lire, à compter, à écrire. En changeant de méthode, je risque de réussir plus mal ; je suis trop près de ma retraite pour modifier mes habitudes. » J'ai compris leurs raisons et me suis inclinée.

Pour les autres, avec l'aide de M^{me} Boieslier, alors directrice de l'école normale d'institutrices de Châlons, dont je veux associer le souvenir aux travaux de ce congrès, un cours de pédagogie fut créé à Châlons qui réunissait institutrices maternelles, maîtres et maîtresses des écoles élémentaires. Les sujets de conférences, les leçons faites à titre d'exemple intéressaient les deux catégories d'écoles et dans la libre et cordiale discussion qui suivait, Maternelles et Primaires apprenaient à se mieux connaître, comprendre les difficultés différentes mais égales de leurs tâches, appréciant en leurs collègues l'esprit de recherches, le goût ardent de la profession, le désir d'agir au mieux des intérêts des enfants. Enfin pour parfaire cet effort de compréhension mutuelle, j'invitai en fin d'année les institutrices primaires et maternelles à apprécier en commun le développement et le savoir des enfants qui doivent en Octobre entrer à l'école élémentaire. Chaque année donc, l'examen et la répartition des élèves se fait en commun, au mois de Juillet et non à la rentrée d'Octobre. Chaque année des enfants évitent un séjour inutile et décevant dans la classe ou la section où l'on commence l'apprentissage de la lec-

ture. Quelques fillettes entrent ainsi au Cours élémentaire 1^{re} année, et il n'y a pas d'exemple qu'elles n'y aient donné toute satisfaction.

La liaison administrative, les efforts sincères de compréhension mutuelle, les travaux faits en commun, s'ils ne suffisent pas à eux seuls à réaliser la liaison pédagogique en préparant cependant l'avènement. Une institutrice d'école élémentaire, puis plusieurs autres eurent l'idée heureuse de tenter d'adapter dans leur classe les méthodes pédagogiques de l'école maternelle. L'entre prise était considérable puisqu'il fallait, en tenant compte des conditions réelles et réglementaires dans lesquelles fonctionne une classe primaire, non seulement modifier les procédés habituels d'enseignement de la lecture, du calcul, de l'écriture, mais encore adapter des méthodes dont les grands principes directeurs sont assez clairement dégagés, à des enseignements qui ne sont pas de l'école maternelle, comme l'histoire, la géographie, les premières connaissances scientifiques.

Pour vaincre plus aisément ces difficultés, un « Groupe d'études pédagogiques » fut constitué. Il comprend une douzaine d'institutrices primaires, qui chacune dans leur classe, avec leur savoir-faire personnel, leur tournure d'esprit, leur tempérament ont tenté de modifier l'organisation et les méthodes pédagogiques jusqu'alors employés. Dans les séances de travail du groupe, chacune apporte ses remarques, ses innovations, ses expériences. En commun, l'on essaie de constituer un matériel d'enseignement qui après expériences, est critiqué, modifié, amélioré. Ainsi peu à peu se réalise une méthode d'enseignement qui part des mêmes principes généraux que la pédagogie maternelle française et par des procédés adaptés à l'âge des enfants et aux divers enseignements, continue dans le même esprit l'éducation intellectuelle commencée à la maternelle. Je dois noter en passant, que les réalisations des écoles d'éducation nouvelle nous ont grandement aidés au début de notre expérience, bien que leur public, leur organisation matérielle, leur régime intérieur soient extrêmement différents des nôtres.

Les principes qui ont guidé toutes les recherches de vos collègues sont ceux mêmes que quotidiennement vous appliquez dans vos classes. Je les résumerai rapidement : l'éducateur est d'abord un observateur. Il considère l'enfant d'une manière objective, comme il considérerait une plante en voie d'accroissement : si son développement est lent, irrégulier, si sa constitution présente

quelques défauts, il serait inutile de se fâcher et de sévir, mais il est nécessaire de redresser, d'améliorer le plant, si on veut le voir un jour bellement épanoui. Sans hâte, ni colère, ni sévérité inutile, l'éducateur doit observer l'enfant avec sympathie et clairvoyance, non pour juger et sévir, mais pour découvrir et utiliser au mieux les ressources que possède chaque personnalité, si pauvre, si ingrate soit-elle. C'est un lieu commun aujourd'hui d'affirmer que chaque être est un complexe original, « ce que jamais on ne verra deux fois ». Si l'éducateur veut trouver en l'enfant, et non hors de lui, les moyens de l'action éducative, l'éducation intellectuelle et morale ne peut être collective, ne peut être faite en série. C'est par l'observation patiente, pénétrante des réactions spontanées que l'éducateur découvre ce que doit être sa conduite envers chaque enfant. C'est donc à l'action individuelle, à l'organisation du travail personnel que nos efforts doivent aboutir.

L'observation des enfants nous enseigne encore que tout comme les adultes, ils ont leurs goûts, leur préférences, leurs aptitudes et qu'ils font vite et bien ce qui leur plaît. L'une de nos règles est de respecter et d'utiliser les intérêts spontanés et actuels de l'enfant.

La nécessité d'observer l'enfant, le souci d'utiliser son activité inlassable pour les choses qui lui plaisent nous entraînent à pratiquer un libéralisme presque absolu, tant dans le travail que dans la discipline. Je dis : presque absolu, pour que vous ne pensiez pas que la liberté peut devenir licence ou que le désordre est de règle dans nos classes. L'organisation de la classe bien au contraire est prévue, réglée très soigneusement. La méthode générale de travail varie avec chacune des institutrices qui font l'expérience dont je vous parle. Les unes ont plus de peine à dépouiller le vieil homme ; elles ne renoncent que partiellement à l'autorité, au travail imposé, qui cependant n'est jamais collectif, mais s'effectue par groupes. Cette organisation du travail par groupes est essentiellement différente des « divisions » que comportent presque toutes les classes nombreuses, en ce sens qu'il n'y a pas de comparaison, d'échelle de valeurs entre les divers groupes et que les unités composantes en sont essentiellement variables. Mais dans la plupart des classes dont je vous parle, on pratique le travail individuel. Les enfants ont d'ailleurs la faculté de s'adjoindre une ou plusieurs collaboratrices bénévoles lorsqu'elles le désirent ou que l'œuvre entreprise est particulièrement longue et difficile. Seuls quelques enseigne-

ments comme la gymnastique et le chant font l'objet de leçons collectives.

La méthode générale d'organisation du travail individuel est extrêmement simple, bien qu'elle exige pour le moment de chaque institutrice un travail considérable. Des séries de fiches numérotées sont mises à la disposition des élèves. Ces fiches portent l'indication des recherches à faire, des livres à consulter, des manipulations à réaliser, des problèmes à résoudre, etc... La difficulté la plus grande est de concevoir pour chaque enseignement des séries d'exercices si bien gradués que l'enfant passe presque insensiblement et sans aide de l'un à l'autre. La maîtresse cependant intervient chaque fois que l'enfant demande aide ou explications. Mais elle s'efforce de ne donner que les indications qu'il ne pourrait trouver seul. L'unique règle à laquelle les élèves doivent se soumettre est de ne prendre la fiche suivante qu'après avoir fait avec exactitude le travail indiqué. Vous verrez tout à l'heure de ces fiches et les travaux exécutés par les enfants.

La méthode de travail individuel étant mise au point, comment organiser la journée de classe ? Le travail individuel oblige bien entendu à ne pas adopter l'emploi du temps strictement réglé heure par heure ; il est bien impossible en effet, d'avoir autant de séries de fiches qu'd'élèves, et pour faire un travail donné qui exige des recherches, de la réflexion, les temps employés sont très inégaux. Les observations faites dans toutes les classes où l'on pratique le travail individuel libre ont quelque peu bouleversé les notions que nous avions sur l'emploi du temps modèle. Des leçons courtes, disions-nous, et variées quant à la matière sont indispensables pour tenir en éveil l'attention des enfants. Or nous avons vu que les enfants, lorsqu'ils se livrent à un travail de leur choix ont une capacité d'attention et une puissance de travail étonnantes. Nous avons vu des enfants de 7 ans faire du calcul pendant plus d'une heure sans s'arrêter. D'autres font pendant plusieurs heures ou plusieurs jours le même genre de travail, et avec une ardeur qui ne se dément point. Quoique l'on puisse penser des avantages et des inconvénients du travail libre, il est une constatation importante qu'il nous permet de faire : chaque enfant a son rythme propre de travail, je dirais presque sa méthode spontanée qui correspondant à sa nature physique et mentale, doit assurer à son effort le maximum de rendement. Mieux vaut, pour son bonheur et son succès, améliorer sa manière de faire personnelle, que de lui imposer de l'extérieur un rythme de travail qui ne lui convient pas, une sorte d'outil

mal adapté à sa main et dont il n'est pas le maître.

Le travail individuel nous oblige donc à abandonner l'emploi du temps collectif et réglé heure par heure et à laisser aux élèves plus de liberté dans l'utilisation des heures scolaires. Une seule règle absolue s'impose : travailler. L'inaction n'est pas permise, mais on peut, selon ses dispositions personnelles se livrer à des travaux manuels ou intellectuels, lire, coudre, dessiner, calculer, etc... Dans certaines classes, l'emploi du temps laisse aux enfants une relative liberté : on peut faire à son heure les travaux dont l'institutrice a fixé pour la journée et pour chaque élève la nature et la quantité. L'enfant sait le matin qu'il doit avant le soir avoir fait le travail indiqué sur telle fiche de grammaire, de calcul, d'histoire, etc... Si pour des raisons diverses le travail n'a pas été achevé ou n'a pas été réussi, la fiche sera reprise le lendemain : un simple coup d'œil jeté au tableau de contrôle, dont je vous parlerai tout à l'heure, permet à l'institutrice de ne pas commettre d'omission ou d'erreur. Dans ce cas, l'initiative de l'enfant est donc limitée à l'organisation d'une journée de travail, ou si vous préférez à la répartition dans le temps dont il dispose du minimum de travail imposé. Ce minimum prévu par l'institutrice doit être exactement proportionné aux possibilités de chacun et ménager pour tous un temps qui sera librement employé aux travaux de prédilection. La part de liberté et d'initiative des enfants est donc beaucoup plus grande que dans les classes ordinaires, mais elle reste cependant limitée. Dans d'autres classes, l'institutrice a préféré instaurer le régime de la liberté totale. La seule règle qui s'impose est, comme je vous le disais tout à l'heure, celle du travail. Chaque enfant peut employer son temps comme bon lui semble. Il choisit ses occupations et s'y livre pendant un temps aussi long ou aussi bref qu'il lui plaît. Cette suppression totale de l'emploi du temps imposé peut sembler dangereuse et l'on y fait de multiples objections qui peuvent se résumer ainsi : en n'imposant rien à l'enfant, ne risque-t-on pas de compromettre à la fois son développement intellectuel et son éducation morale ? Il n'apprendra que ce qui lui plaît et par suite ses connaissances seront mal équilibrées. Tel enfant aimant le calcul, deviendra très habile à compter et à résoudre les problèmes, mais restera ignorant en grammaire. De plus, quelle belle occasion il perd d'exercer sa volonté en appliquant son effort à des choses qui lui déplaissent.

Ces deux séries d'objections semblent sérieuses et justifiables en logique. Je m'effor-

cerai de leur répondre par des faits tirés de nos expériences en vous montrant ce que sont les résultats scolaires obtenus dans nos classes, et en essayant de vous faire sentir l'atmosphère morale dans laquelle vivent ces enfants.

Si le travail est libre au cours de la journée, il est aussi soigneusement contrôlé. Les institutrices primaires, pour des raisons d'ordre moral et pratique, n'ont pas voulu introduire dans leurs classes les notes chiffrées et les classements. Cette habitude que l'on a de donner au travail des enfants une sorte de valeur marchande, crée en eux un sens égoïste de l'intérêt, un amour-propre outré et ne cadre pas avec l'attitude objective de l'éducateur que j'ai essayé de vous définir. De plus les classements sont impossibles dans des classes où les élèves font un travail libre, personnel, où, par suite, il ne peut y avoir à un jour donné deux enfants qui en soient au même point du programme. Le contrôle du travail et des acquisitions se fait par un système analogue aux « cahiers de niveau » tenus par un bon nombre d'institutrices maternelles. Un tableau est établi pour chaque fillette, sur lequel l'institutrice note quotidiennement les travaux accomplis. Chaque enfant peut donc se rendre compte de ce qu'elle a fait et de ce qui lui reste à faire. Souvent à ce tableau personnel de contrôle l'institutrice ajoute un tableau collectif où figurent les noms de toutes les élèves et où sont notés régulièrement leurs progrès en toutes les matières. L'examen de ce tableau crée la plus simple, la plus saine des émulations. On admire les compagnes dont les progrès sont rapides, on désire les imiter, non par intérêt ou par orgueil, mais pour posséder le savoir qu'on admire en elles. Celles dont les progrès sont lents le constatent de même ; elles apprennent à se juger à leur exacte valeur, sans que soit mêlé à leur non-réussite le sentiment pénible qu'elles sont méprisées. Ces contrôles quotidiens, individuels ou collectifs, nous ont permis d'intéressantes constatations sur la vitesse relative des acquisitions, les arrêts de développement que peuvent subir certains enfants, le rythme personnel de vie mentale de chaque fillette. L'examen du tableau récapitulatif d'acquisition de la lecture que vous pouvez voir exposé, est très curieux, très instructif. Vous y verrez que sur un groupe de dix élèves entrés au cours préparatoire en octobre 1935, huit savaient lire couramment à Pâques 1936. Mais quelle différence dans la rapidité d'acquisition ! L'une de ces fillettes arrive en moins de deux mois à la lecture courante. Elle avait acquis chaque jour plusieurs pages de sa méthode de lecture. D'autres avec des

périodes de grande activité, des arrêts parfois assez longs apprennent à lire en quatre ou cinq mois. Deux enfants enfin au bout de six mois n'avaient pas encore achevé le travail. Ces observations maintes fois répétées, nous amènent à penser que dans l'enseignement collectif où le maître travaille pour la moyenne des élèves, on sacrifie en partie les meilleurs, que l'on oblige à des acquisitions trop lentes pour eux, au risque de leur imposer avec l'ennui, le dégoût de la classe. Les autres, les trainards se fatiguent à suivre, s'essouffent et se découragent. Ils redoubleront leur classe, sans doute, mais que de temps perdu, qu'on eût pu utilement employer.

Pour précises et détaillées qu'elles soient, nos fiches de contrôle ne nous ont pas suffi. Elles nous disent en effet les progrès accomplis par chaque enfant et ce qu'elles indiquent peut nous satisfaire, mais elles ne disent pas si par le travail libre et individuel, nos élèves sont aussi savantes que les enfants de leur âge enseignés par les méthodes ordinaires. Au cours de mes visites d'inspection, je puis évidemment faire des comparaisons. Mais une visite d'inspection n'est qu'un contrôle partiel, et les différences de niveau pour un même cours sont parfois sensibles d'une école à l'autre, car le milieu social où vivent les enfants a une influence évidente sur la rapidité de leur développement mental. Je craignais aussi qu'un peu de partialité en faveur des classes où se pratiquent les méthodes nouvelles ne s'inspirât trop d'indulgence. Aussi avons-nous tenté d'instituer une comparaison aussi précise et objective que possible entre deux classes, théoriquement parallèles de la même école : dans l'une on pratique l'enseignement collectif, dans l'autre l'enseignement individuel. Je ne vous dirai pas nos difficultés pour trouver et appliquer des tests d'intelligence et des tests d'instruction. Je me contenterai de vous donner des résultats et pour ne pas vous accabler de chiffres et de statistiques, je vous dirai seulement que compte tenu des différences d'âge, d'état civil (deux classes ne sont jamais que théoriquement parallèles), dans l'ensemble le savoir scolaire est équivalent. Je ne vous citerai qu'un exemple : la comparaison entre la meilleure élève de chaque classe. Les deux enfants sont de même âge :

Madeleine, née le 20 mai 1926, pratique le travail individuel ;

Charlotte, née le 20 avril 1926, est dans la classe de travail collectif. Voici les résultats comparés d'épreuves portant exclusivement sur le savoir scolaire.

Madeleine	30	46	49	93	23	65
Charlotte	24	45	45	93	24	71

Les résultats d'un examen attentif, impartial, où l'on s'est efforcé de mesurer et non pas d'apprécier sont si proches, qu'il est permis d'affirmer que le savoir des enfants est équivalent. Madeleine est moins bonne en calcul, par contre elle est meilleure en lecture et en rédaction. Ces différences tiennent à la différence de nature des esprits, à la variété des aptitudes individuelles. Mais nos comparaisons nous permettent d'affirmer que sur l'ensemble des classes, le savoir acquis par des enfants de même âge, d'état civil et d'intelligence, est sensiblement égal.

Alors, diront certains, à quoi bon changer nos méthodes ?

La raison en est dans les éléments de l'éducation intellectuelle et morale qui échappent aux mesures exactes, aux comparaisons chiffrées. Pas plus à l'école élémentaire qu'à l'école maternelle, notre ambition ne peut être d'augmenter indéfiniment le savoir de nos enfants. Les maternelles se soucient assez peu que leurs petits élèves sachent lire et compter, elles veulent non pas donner le savoir mais par une éducation intellectuelle bien conduite, le goût et la possibilité d'apprendre. Leurs collègues primaires ont la même ambition. Elles ne veulent point faire de leurs élèves des puits de science ; elles désirent leur donner le goût de la recherche et de l'effort personnel, leur fournir une méthode de travail, développer en eux l'esprit d'observation et d'initiative, le sens critique. Elles cherchent moins à les rendre instruits qu'à leur donner le goût et la possibilité de le devenir plus tard. Ce qui fait le caractère original, la valeur propre de cette méthode d'éducation par le travail individuel, c'est l'atmosphère morale dans laquelle on fait vivre l'enfant.

Ceux qui craignent que le travail libre nuise à l'éducation de la volonté seraient bien surpris s'ils pouvaient voir l'acharnement persévérant que mettent les enfants à réussir le travail de leur choix. C'est se faire une idée bien morose et inexacte de la volonté, que de penser que son unique rôle est de nous attacher aux choses qui nous déplaisent. Son dynamisme est décuplé lorsque l'enfant tend ses forces pour réaliser une œuvre de son choix. Et le choix lui-même, n'est-il pas déjà un acte de volonté ? N'oublions pas que tout choix est un renoncement, et que bien des adultes, faute de savoir renoncer ne sauront jamais vouloir. Le travail libre me semble tout au contraire une école virile de la volonté. Et

je n'en veux qu'une preuve, mais je la crois concluante : dans ces classes il n'y a pas de paresseux. Je mets à part le cas où l'on aurait affaire à un anormal caractérisé (ceux-ci n'ont leur place dans aucune classe), mais pour un enfant normal, il existe toujours un certain nombre d'intérêts. Laisser aller l'enfant à ce qui l'intéresse, c'est l'encourager à faire effort. Ce qui crée le paresseux, c'est le plus souvent l'impossibilité de suivre la succession des exercices qui se font à un rythme trop différent de son rythme propre, ou bien l'ennui d'être contraint d'exécuter des tâches qui ne l'intéressent pas. L'enfant normal, sain d'esprit et de corps, a besoin d'activité (manifestations même de sa vie), qui dans le travail libre trouve toujours à se satisfaire.

Cette activité personnelle est l'élément de base d'une discipline qui ignore les sanctions. Les récompenses et les punitions sont également inconnues, et je dois dire que l'absence de coercition allège sensiblement l'atmosphère et permet à la confiance de s'établir d'une manière parfaite entre l'institutrice et les élèves. L'ordre, les enfants se chargent bien de l'assurer. Lorsque l'on se livre à un travail que l'on aime, on supporte mal d'être dérangé. La logique enfantine admet aisément la proposition réciproque : que tout est permis, sauf de troubler le travail ou le plaisir des camarades. Ainsi, l'activité dans nos classes ne se transforme jamais en désordre et le goût du travail personnel crée indirectement chez l'enfant le sens social : penser à ne pas gêner autrui, respecter sa tranquillité et son bien-être, c'est déjà sortir de son égoïsme et faire acte d'homme socialisé. Ce sens de la vie sociale s'épanouit mieux encore dans le sentiment de la coopération. Dans les classes ordinaires, si l'enseignement est collectif, le travail ne l'est pas. Chaque enfant fait effort pour obtenir de bonnes notes et dans le classement dépasser les camarades. C'est le règne de la concurrence, qui trouve ses avantages dans l'émulation, mais présente au point de vue moral de bien graves dangers.

Dans les classes de travail individuel, ce sens de la compétition disparaît pour faire place à celui de la coopération. Puisqu'il n'y a ni notes, ni classements, l'enfant n'a aucune raison de résister à l'instinct sympathique et généreux qui le porte vers ses semblables. On travaille en commun, on cherche, on discute. La maîtresse est là pour mettre tout le monde d'accord. Ce goût du travail en commun, de l'aide mutuelle, ce sentiment profond de la coopération et de ses bienfaits, ce sont des éléments d'édu-

cation morale dont aujourd'hui mieux que jamais nous apprécions la valeur. Enfin l'apprentissage de la liberté par l'usage quotidien qu'on doit en faire, n'est pas le côté le moins intéressant de ces essais pédagogiques. Bien des hommes, cent cinquante ans après la Révolution, sont incapables d'être libres. C'est qu'en vérité personne ne leur a jamais enseigné à l'être. La liberté est un état d'âme, une habitude mentale qui se crée lentement, et parce que les hommes sont faibles, difficilement. Dire à un homme de 21 ans : « Tu es libre » après avoir fait de l'obéissance sans discussion la première des vertus de l'enfance, c'est une dérision.

L'éducation doit être une libération progressive, et, à mesure que grandit la raison, l'éducateur habile augmente le champ des actions libres. Nos classes nouvelles sont une bonne école de la liberté. L'enfant n'y subit nulle contrainte physique ou morale, mais il apprend à organiser son temps et sa vie en vue d'une fin déterminée. Il pourra se juger lui-même au résultat il plonge déjà dans la vie sociale où le corollaire de la liberté est la responsabilité personnelle.

L'autorité du maître n'est pas coercitive ; elle est conseillère et amicale ; aussi pouvons-nous dire que si l'école maternelle est une figuration, un prolongement de la famille, nos classes nouvelles sont une préfiguration de la société, une « République des enfants ». Cette atmosphère extraordinaire d'activité librement disciplinée, de cordialité profonde, je ne puis qu'imparfaitement vous la traduire, mais, lorsque je parle à une des institutrices qui pratique le travail libre de revenir aux méthodes d'autrefois, elle proteste énergiquement que cela est impossible, et que quiconque a, une fois, pratiqué cette pédagogie nouvelle, est incapable de revenir aux habitudes du passé.

Que pourrai-je souhaiter en finissant ce trop long exposé, sinon que de plus en plus, l'école primaire active succède à l'école maternelle active que vingt ans d'efforts ont enfin réussi à réaliser ?

Bien des maîtres, je le sais, sont tentés de sortir des règles de la pédagogie d'autorité, ils sentent le besoin de se renouveler, d'adapter mieux l'école à des nécessités sociales nouvelles, chaque jour plus précises, mais

disent-ils, c'est bien impossible, car il y a les familles.

C'est vrai, et leur argument est de poids : il y a les familles qui aiment que l'enfant ait des devoirs à faire, des leçons à étudier, qu'il gagne des bons points, des croix, des rubans, des prix ; il y a les parents qui n'ont jamais appris le métier d'éducateur, qui ignorent tout de cet art subtil, et qui croient avoir la science infuse.

Des familles, il faut tenir compte dans les écoles de campagne où un incident minime de la vie scolaire peut suffire à ruiner l'autorité du maître et la réputation de l'école.

Faut-il pour cela se résigner au règne de la routine ? Faut-il accepter que les moins éclairés imposent leur volonté ? Je ne crois pas, mais, pour ne rien brusquer ou ne rien compromettre, il faut, croyons-nous, faire en même temps l'éducation des familles.

C'est dans ce but que les institutrices maternelles, qui ont un contact étroit avec les mamans, font souvent des réunions de mères de familles pour exposer dans des causeries familières leurs désirs et pour donner des conseils. Ces réunions faites régulièrement constituent une véritable « école des mamans ».

Sous le nom de groupement pour l'éducation nouvelle vient d'être créée à Reims une sorte d'école des parents ; elle n'en est encore qu'à ses débuts, mais ses adhérents sont assez nombreux pour témoigner que bien des familles ne se désintéressent pas des questions d'éducation, et qu'elles désirent s'instruire.

Il est donc permis d'espérer qu'avec le temps, la cohésion, l'activité, la bonne volonté collective, nous verrons un jour se constituer en France une pédagogie moderne de l'enseignement primaire en liaison étroite avec la pédagogie maternelle qui en aura été l'heureuse inspiratrice.

Reims, juillet 1936.

F. SECLÉT-RIOU
Inspectrice de l'Enseignement
Primaire

Echos du Congrès du Havre

Les « Françaises diplômées d'Université » en préparation d'un congrès international dont le thème était la formation de la jeunesse en vue de la collaboration entre les patries, avaient eu l'avantage et le plaisir d'entendre en juin dernier une très remarquable conférence sur l'Éducation Nouvelle, qui fait depuis l'origine une si large place à l'entente entre nations, et à la création d'un esprit à la fois largement humanitaire, et respectueux, ou même amoureux de toutes les originalités personnelles ou collectives.

Tout récemment, devant la même Association — branche française de la Fédération Internationale des Femmes Universitaires — M^{me} Sanua, directrice de l'École du Haut Enseignement commercial féminin, a bien voulu reprendre la question de la réforme Universitaire, à propos du congrès de l'Enseignement du second degré qui s'est réuni au Havre au printemps dernier. Une fois de plus, elle a prouvé sa capacité d'innovation : elle a découvert et appliqué une formule inédite en substituant ce qu'elle a appelé une « prise de vues » selon la méthode cinématographique à la conférence ou causerie traditionnelle ; elle a obtenu le concours de personnalités représentatives parmi les congressistes et leur a demandé d'illustrer successivement les divers aspects d'un sujet qui est inépuisable puisqu'il embrasse l'éducation secondaire sous ses formes administratives, professionnelles, physiques, psychologiques, artistiques et morales dans le présent et dans l'avenir.

M. Weill a défini l'objet du congrès, tel qu'il est graduellement apparu aux éducateurs, professeurs, administrateurs et parents réunis — émanation spontanée d'une communauté de vues qui jusque là s'ignorait.

M^{me} Fradin a ensuite exposé quelques-unes des suggestions qui se sont dégagées pour l'enseignement des sciences d'une vaste et

libre confrontation de vues, et montré par l'exemple leur fécondité, en particulier en ce qui touche l'emploi des méthodes concrètes, et l'appel à l'imagination en géométrie.

M. Milhaud a traité le côté si important et si délicat de l'éducation morale ; donnant le résultat précis d'enquêtes entreprises parmi les élèves, il a montré comment se forme chez eux l'apologie de la fraude scolaire et de l'esprit de fronde, résultat inévitable d'une discipline fondée sur la contrainte, l'émulation, le formalisme, et la sanction d'humiliations ou d'honneurs publics ; et il a tracé le tableau des efforts tentés dans certains établissements, notamment en Afrique du Nord et à Lyon pour remédier au mal en créant une saine atmosphère de collaboration et de confiance.

Très supérieurs en cela comme à d'autres égards à la présentation cinématographique ces exposés n'ont rien eu de discontinu ou d'incohérent ; au contraire, ils ont laissé à un auditoire attentif une forte impression d'ensemble ; et cela grâce au talent des orateurs, mais aussi grâce à M^{me} Sanua qui a commenté et relié leurs dépositions avec une souplesse et une sympathie entraînantes. Elle a reconstitué le « climat » dans lequel s'est déroulé le congrès, traduit la surprise joyeuse de tant d'esprits qui se trouvaient tout à coup vibrer à l'unisson dans leur ardeur à entreprendre une action rénovatrice ; abandonner les routines anciennes ; et rechercher, fût-ce à tâton, des méthodes qui, au lieu de partir d'un idéal abstrait pour aboutir parfois à l'élève, se fondent tardivement sur la psychologie concrète de l'enfant, pour aboutir aux diverses formes d'une véritable culture — dynamisme nouveau que l'Éducation Nouvelle se doit de relever, parce qu'il est identique à l'esprit même qui l'anime.

M. L. CAZAMIAN.

Nouvelles Diverses

3^e Semaine Universitaire de Pédagogie

(Bruxelles, 22-26 mars 1937)

L'INTÉRÊT DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉDUCATION

A. Partie psychologique.

1. La notion d'intérêt : analyse, contenu, signification, acceptions diverses.

2. L'évolution des intérêts et les étapes du développement mental.

3. La mesure de l'intérêt est-elle possible ? (durée — intensité).

4. Les réactions motrices d'intérêt (mimique, gestes, attitudes).

a) chez le jeune enfant (0 à 6 ans). — b) chez l'enfant (6 à 12-13 ans). — c) chez l'adolescent. — d) chez les irréguliers (arriérés, sourds-muets, aveugles).

B. Partie pédagogique.

5. Les idéals d'enfants et d'adolescents. Préférences : lectures, branches, personnages, camarades, métier, etc. (Enquêtes.)

6. L'évolution des jeux spontanés (nature, périodicité, genèse). Enquête sur les jeux préférés.

7. Les jeux éducatifs : origine, évolution, espèces, usages (enfants normaux et arriérés).

C. Partie didactique.

8. Les méthodes basées sur l'intérêt. La méthode des centres d'intérêt et ses diverses applications.

9. Le programme : notions préférées. L'intérêt et l'âge des écoliers. (Enquêtes.)

10. Le maître : intéressant (Essai sur l'art de rendre une matière intéressante).

I. — Deux sortes de travaux peuvent être présentés :

1^o Des synthèses d'études antérieures relatives au sujet traité.

2^o Des travaux originaux (recherches expérimentales ou enquêtes objectives).

La préférence sera toujours donnée à ces derniers.

Chaque travail sera, si possible, précédé d'une substantielle bibliographie critique.

II. — Les matières seront réparties suivant le plan ci-contre. Toutefois, certains points embrassant des questions trop vastes pourront être partagés entre plusieurs collaborateurs. (Voir N^{os} 4, 5, 6, 9...)

III. — Pendant la durée des travaux une exposition documentaire sera ouverte. Elle est réservée à tous les moyens de susciter ou d'exploiter l'intérêt. (Jeux éducatifs. Ciné scolaire. Disques. Imprimerie à l'école, etc...)

Les exposants seront invités à faire de courtes démonstrations.

IV. — Projections.

a) Diapositives ou vues opaques inférieures à 15 cm x 15 cm. — simple avis.

b) Autres vues et projections en couleurs : confectionnées, en principe, gratuitement. Délai : un mois.

V. — Les séances se tiennent dans les locaux de l'École de Médecine, 115, boulevard de Waterloo.

Horaires : Il est prévu trois à quatre communications par matinée. Elles prendront 45 minutes environ et pourront être suivies d'une courte discussion. L'horaire définitif sera expédié aux participants.

Visites : Ecoles nouvelles (Ermitage, A. Hamaïde, Val des roses...).

Visite guidée : grand place, hôtel de ville, etc., etc.

Excursions : Ecole de Paudure, Genval, Forêt de Soignes, Moll ou Gheel, Canal Albert (1 jour).

Publications : L'horaire définitif et les syllabus sommaires seront envoyés aux participants huit jours avant l'ouverture de la semaine. Un volume contenant les syllabus rédigés des travaux sera publié dans les six mois. Ce volume contiendra également une bibliographie systématique des questions traitées, ce qui en fera un ouvrage de référence de premier ordre.

Inscriptions : Le droit d'inscription est fixé à 40 francs belges. Il donne droit à la carte d'admission aux auditoires, aux syllabus sommaires et au recueil des exposés. Les participants peuvent également obtenir une carte de conjoint au prix de 10 francs. Ces cartes ne donnent pas droit aux publications. Les inscriptions sont reçues dès à présent, il suffit de virer le montant au C. G. Postal n^o 180.548 du Cercle de Pédagogie.

Avantages : Réduction de 35 % sur les chemins de fer belges (réclamer les cartes huit jours d'avance), 30 à 50 % sur les chemins de fer étrangers (un mois d'avance). Réductions dans certains théâtres. Visites guidées et excursions sur demande.

Recueil : Souscription : Le recueil des exposés est mis en souscription, pour les per-

sonnes qui ne peuvent assister à la Semaine ou désirent posséder des volumes supplémentaires, au prix de 25 francs. (C. C. Postal 128.315, Cercle de Pédagogie. Editions.)

Renseignements : Pour toute communication ou demande de renseignements, s'adresser à M. Ferrand, — P. Doms, 142, rue Pierre-Decoster, Forest.

II

Les Educateurs au rassemblement universel pour la Paix

(Bruxelles, 3 au 6 septembre 1936)

La Commission des Educateurs du Rassemblement universel pour la Paix, désirent apporter sa collaboration à l'œuvre de désarmement des esprits, qui doit être celle du R. U. P. ;

Considérant qu'il est important de prendre des résolutions susceptibles d'une application pratique immédiate ;

Propose :

1. D'adresser un appel à toutes les organisations internationales d'éducateurs en vue d'une collaboration à l'œuvre de Paix.

2. De baser leur entente sur les quatre points fondamentaux du R. U. P. sur la nécessité de développer un esprit de collaboration mutuelle, en cherchant tous les points d'union et en écartant toutes les causes de division.

3^e D'établir et de développer, dans le cadre des organisations pour la S. D. N. ou, à leur défaut, de manière indépendante, par une correspondance suivie entre les groupes d'éducateurs ou les éducateurs eux-mêmes, la continuité de collaboration, sa coordination et son efficacité.

4. D'instituer, d'accord avec les gouvernements, un enseignement destiné à la formation effective de l'esprit de paix chez les enfants et chez les adolescents.

5. Cet enseignement aura pour base :

a) La vulgarisation des principes concernant la S. D. N.

b) L'enseignement objectif de l'histoire, consécutif à une révision attentive, dans ce domaine comme dans les autres, des manuels scolaires.

c) La création dans les écoles de sociétés pacifiques non politiques, telles que la « League of Nations Union Junior Branche ».

d) La disparition de l'usage qui consiste à

faire assister les écoliers aux parades militaires.

(Eventuellement, s'assurer si les écoles ne servent pas à la formation militaire, sans se heurter toutefois aux lois établies, dont il faudrait, dans le domaine politique étranger à la Commission, obtenir la révision sur ce point.)

e) L'établissement, comme norme de l'enseignement, du respect de la dignité de l'esprit humain dans la plénitude de son développement.

f) La multiplication des contacts entre la jeunesse des Nations, par la correspondance, les camps de vacances à l'étranger, les auberges de jeunesse.

Cette éducation devra s'étendre au delà du temps que l'enfant passera à l'école et porter sur l'adolescent sorti de l'école élémentaire et durant sa période de formation.

6. D'utiliser dans ces buts et dans l'esprit du R. U. P. le puissant moyen qu'offrent le cinématographe et la radiophonie.

7. De recommander, vu l'influence considérable que le cadre où se donne l'enseignement a sur la formation des esprits :

a) des écoles claires, saines et joyeuses ;

b) des secours pour l'enfant pauvre, organisés aux frais du Trésor public et en dehors des influences politiques belliqueuses ;

c) des voyages internationaux organisés gratuitement pour la jeunesse en vue d'un rapprochement pacifique des peuples.

8. De protéger le personnel enseignant contre l'ingérence et les brimades administratives à cause de leur activité dans l'exercice de leurs droits de citoyen dévoués à la cause de la Paix.

9. Le R. U. P. recommande encore l'usage des compositions exaltant et glorifiant l'œuvre pacifique des hommes et combattant le recours à la forme brutale.

10. Il adresse un appel vibrant aux pères et mères de tous les pays pour qu'ils dirigent l'éducation de leurs enfants, dès l'âge le plus tendre, de manière à faire triompher chez eux les notions de bonté, de bienveillance et d'humanité sur les dispositions égoïstes et brutales, afin que ces enfants arrivent à l'âge de l'école dans les meilleures dispositions pour recevoir un enseignement de citoyens du monde.

11. Enfin, il insiste pour que les peuples coloniaux ou placés dans des conditions matérielles ou politiques défavorables bénéficient d'un enseignement digne de notre siècle et des besoins actuels de l'humanité.

III

XI^e Congrès de la Coopérative de l'Enseignement et de l'Imprimerie à l'École*(Nice les 27, 28 et 29 mars)*

La Coopérative de l'Enseignement Laïc, dont le Groupe de l'Imprimerie à l'École a toujours été le principal animateur, réunit harmonieusement, depuis plus de dix ans, dans la fraternité du travail, des éducateurs de toutes tendances.

On connaît notamment les réalisations de l'Imprimerie à l'École qui sont aujourd'hui, de l'avis même des grands éducateurs contemporains, les innovations les plus originales de la pédagogie française et mondiale : cinq cents instituteurs travaillant à l'imprimerie dans leurs classes, selon une technique, et avec un matériel définitivement au point, et échangeant à travers la France des centaines de journaux scolaires — un matériel pédagogique nouveau : *schier, disques* — des éditions uniques en France : *l'Éducateur prolétarien*, organe de documentation et de liaison des éducateurs; *La Gerbe*, journal des enfants, et cette émouvante collection de brochures enfantines que tous les instituteurs devraient posséder.

Les Congrès annuels de cette Coopérative sont des rencontres fraternelles d'instituteurs d'avant-garde décidés à œuvrer pratiquement pour l'amélioration technique de leur enseignement.

Le XI^e Congrès se tiendra cette année à Nice les 27, 28 et 29 mars.

Outre les questions habituelles, il sera discuté tout spécialement cette année de l'important problème du *nouveau plan d'études français*, et de l'*édition de disques C. E. L.* On y étudiera aussi les rapports de la C.E.L. avec le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, les Groupes de Jeunes et *Sudcl*.

Une importante exposition pédagogique illustrera le Congrès. Des meetings paysans, ouvriers, pédagogiques, d'intéressantes visites et excursions sont prévus.

Toutes facilités pour le voyage (40 à 50 % de réduction) et pour le séjour sont actuellement mises au point.

Demander tous renseignements à Freinet, à Vence (A.-M.).

IV

Suite à l'article : l'École d'Humanité

Le bureau central de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, à Londres, ayant entendu dire que l'Association des Directeurs d'Instituts de la Suisse romande ferait obstacle à l'installation de l'École d'Humanité dans ce pays, a voulu en avoir

le cœur net. Elle a posé la question à son Président. Voici, à titre documentaire, la réponse qu'elle en a reçu :

École nouvelle de Chailly-sur-Lausanne, ce 15 novembre 1936.

Mademoiselle Clara Soper,
Secrétaire de la N.E.F., Londres
Mademoiselle,

Notre Comité m'a chargé de répondre à la lettre que vous avez adressée à notre Président, en date du 10 novembre.

Lorsque les autorités du canton de Vaud lui ont demandé son préavis sur l'opportunité de l'établissement à Corbeyrier de M. Paul Geheeb, notre Association s'est longuement occupée de l'attitude qu'elle prendrait.

Depuis trois ou quatre années, nous nous opposons systématiquement à l'établissement en Suisse romande d'écoles étrangères, dirigées par des étrangers pour des élèves étrangers ; l'expérience nous a en effet appris que la réputation ancienne au bénéfice de laquelle nous nous trouvons ne peut que souffrir de la présence dans nos contrées d'écoles où l'on ignore tout de nos institutions, de nos traditions et même de notre langue. Malgré la haute estime en laquelle la plupart de nos membres tiennent M. Geheeb, il ne nous a pas paru nécessaire de modifier, en sa faveur, une attitude plus que jamais légitime dans la période que nous traversons. L'entretien que nous avons eu avec lui nous a confirmé dans cette opinion qu'une collaboration utile entre lui et la majorité de nos membres était difficile à concevoir.

Par ailleurs, beaucoup de nos instituts traversent une phase extrêmement dure et considèrent tout nouvel établissement d'éducation comme dangerueux pour leur propre existence.

Malgré les bonnes relations que quelques-uns de nos membres entretiennent personnellement avec M. Geheeb, l'opposition de notre Association a été décidée à l'unanimité des directeurs présents à notre Assemblée générale.

Il serait à souhaiter que l'éminent pédagogue allemand pût trouver, pour poursuivre sa féconde activité, une région moins surchargée d'écoles que la Suisse française. Vous excuserez, je l'espère, la brièveté de cette réponse. Veuillez agréer, etc.

Pour l'Association des directeurs d'instituts de la Suisse romande,

Le Secrétaire :

Signé : Etienne REYMOND,
directeur de l'internat de l'École
Nouvelle de Chailly-sur-Lausanne.

Constatons que M^{me} Elisabeth Huguenin, qui fut directrice de l'École Vinet, à Lausanne, et qui possède un passé magnifique comme directrice de maison à l'École des Roches, puis au Foyer de l'Enfance abandonnée de Soulins, et qui a adressé aux autorités helvétiques la demande d'autorisation pour l'ouverture de cette école et se trouvait à l'entrevue à laquelle il est fait allusion dans la lettre de M. E. Reymond, n'est pas même mentionnée par ce dernier. En outre, il ne répond pas à la question de Miss Soper: puisque deux cantons suisses voisins sont en présence, pourquoi faire obstacle dans l'un des deux seulement? Notons enfin que le libéralisme dont plusieurs des directeurs suisses se réclament encore — et qui supposerait que des écoles de

moindre valeur cèdent le pas à une école de valeur mondiale, selon la loi de concurrence et de libre choix des parents d'élèves — se trouve écartée. Le principe de la qualité doit, dans l'esprit de ces messieurs, passer après celui de la quantité: souci commercial. Etrange!

P. S. — Au moment de mettre sous presse, nous apprenons que le Département de Justice et Police du canton de Vaud vient de refuser à M^{me} E. Huguenin et à M. Paul Geheeb l'autorisation d'établir leur école à Corbeyrier-sur-Aigle (Vaud), ceci à l'instigation de l'Association des Directeurs d'Instituts de la Suisse romande. La lettre contient, à l'égard de l'éducation nouvelle, des assertions parfaitement déplaisantes...

VOYAGES EN SUISSE

*« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est
jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».*

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, 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 ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

Jeux Éducatifs Descocudres

de l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Dieroly

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

pour petits enfants et arriérés

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

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 : 18, rue Jean-Goujon

PARIS, VIII^e

Tél. Elysée 52-41. Chèques Postaux: Paris 1502-09

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.

Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.

Enseignement individualisé
sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

--- PRIX MODÉRÉS ---

Institut MONNIER

Ecole 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'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres
d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux
examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT 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

Classes Infantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école
à M^{me} Ragetty, 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)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, 16. » — Pyramides à degrés, 14. » —
Cône, 11.50 — Cône à degrés, 14. » — Boules décroissantes, 9. » —
Les 5 éléments en boîte bordée, 60. »

BOIS LAQUE : Pyramide, 21. » — Pyramide à degrés, 18.50 — Cône, 16. » —
Cône à degrés, 18.50 — Boules décroissantes, 14. » —
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 83. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, 5.75 — 6 rondelles, 4.60 —
6 anneaux, 6.90 — 6 solides sur tige, 12.65 —
Les 4 éléments en boîte bordée, 27.50

BOIS LAQUE : 4 jeux de 6 planchettes, 32. » — 4 jeux de 6 rondelles, 27.60 --
1 jeu de 6 anneaux, 9.80 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 86. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 9. » — Encastremets géométriques, 6 sujets, 9.50 —
Poupées décroissantes, 5 sujets, 14.50 — Dominos des formes encastées,
10 dominos, 7.20

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 10.50
Les Boules décroissantes à encastrer, 16.10

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 29. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 29. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Parait tous les deux jours. 1 as : 22 fr. — Le nombre : 1.70 (Spécialité gratuite)

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.