

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

NUMÉRO SPÉCIAL



SOMMAIRE

1^{re} Partie. — LE GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE ET LA REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ».

- I. PRÉAMBULE.
- II. CHAPITRE I^{er} : *Historique.*
- III. CHAPITRE II : *L'œuvre de la Revue et du Groupe.*
- IV. CONCLUSION.

2^e Partie.

- M^{lle} ANGLES. — *Par la confiance et la joie.*
 - M. A. CARROI. — *La méthode du travail par équipes dans l'enseignement du second degré.*
 - M. L. SOUSTRE. — *L'Éducation Nouvelle dans l'Enseignement primaire.*
 - ANNIE FOURNIER. — *Ecoles Nouvelles.*
 - LUCIEN BOËS. — *A travers les revues pédagogiques de langue française.*
- Libres.*

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Éducation Nouvelle

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. Hamaïde, 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

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. —
Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs 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.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Éducation.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'École des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'École Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n^o 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{lle} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

**Cotisation au Groupe Français d'Éducation Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.**

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série
LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 × 24) sous couverture double 16 fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... 15 fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 × 28)..... 12 fr.

QUIPIC LE HÉRISSEAU : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23 × 21)..... 9 fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22 × 26)..... 12 fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6^e)

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

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

NOUVEAUTÉS

Madame SECLÉT-RIOU

Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 x 19 BROCHÉ..... 15 fr.

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT
Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PÉDAGOGIE NOUVELLE

THÉORIE ET PRATIQUE

Un vol. 13,5 x 21,5 broché.. 20 fr.

M^{lle} FLAYOL

Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR

Un vol. 13 x 18 illustré de photographies.. 15 fr.

Collection "Bleue".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,
par G. Gallien et L. Fonteyne.

Cahier n° 2. — L'observation et la mesure, par L. Fonteyne.

Cahier n° 3. — L'Association, par A. Claret.

Cahier n° 4. — L'Expression, par L. Fonteyne et A. Claret.

Cahier n° 5. — Méthode globale, par J. Degand.

Chaque cahier, couverture bleue. 10 fr. La collection des 5. 40 fr.

Collection "Ivoire".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression, par le D^r O. Decroly.

Revu et complété par le D^r J. Jadot-Decroly et J. E. Sagers.

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE Méthodes et Résultats, par N. Braunshausen.

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES, ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, par Gérard Boon.

Chaque ouvrage, couverture ivoire 15 fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAU

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page.
1 magnifique album 45 fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

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).

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 inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

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

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

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

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

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

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- | | |
|---|---|
| <i>Projet d'école nouvelle.</i> Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 » | <i>L'Aube de l'École sereine en Italie,</i> monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50 |
| <i>La Science et la Foi.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 » | <i>Le Progrès spirituel.</i> Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 » |
| <i>Biogenetik und Arbeitsschule.</i> Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 » | <i>Le grand cœur maternel de Pestalozzi.</i> Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50 |
| <i>Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.</i> Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé) | <i>La Liberté de l'Enfant à l'École active.</i> Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 » |
| <i>La loi du progrès en biologie et en sociologie.</i> Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 55 » | <i>Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.</i> Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 » |
| <i>L'esprit latin et l'esprit germanique.</i> Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50 | <i>Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.</i> Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50 |
| <i>Les Églises éthériques et la méthode moderniste.</i> Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 | <i>La Pratique de l'École active.</i> Genève, Éditions Forum, 1 ^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 » |
| <i>Transformons l'école.</i> Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé) | <i>L'Avenir de la Psychologie génétique.</i> Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50 |
| <i>L'Autonomie des Écoliers.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 » | <i>L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître.</i> Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 » |
| <i>Philosophie réaliste et religion de l'esprit.</i> Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n ^o 3, 1912 Fr. 5 » | <i>L'Amérique Latine adopte l'École active.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 » |
| <i>L'activité spontanée chez l'enfant.</i> Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé) | <i>Caractérologie typosomique</i> (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 » |
| <i>L'Éducation dans la Famille.</i> 1 ^{re} éd.; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 » | <i>L'Adolescence et l'École active.</i> Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50 |
| <i>L'École active.</i> Genève, Éditions Forum, 1 ^{re} éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 » | <i>Les Éléments constitutifs du Caractère.</i> Annales de l'enfance Fr. 2 50 |
| <i>L'Hygiène dans les Écoles nouvelles.</i> Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 | <i>L'Église de l'Avenir une et multiple.</i> Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 » |
| (épuisé) | <i>Alimentation et Radiations.</i> Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 » |
| <i>La coéducation des sexes.</i> L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé) | <i>Cultiver l'Énergie.</i> Éditions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6 |

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Au Musée Pédagogique, 29, Rue d'Ulm, PARIS (V^e)

BULLETIN D'ADHÉSION

PRIÈRE D'INSCRIRE

Comme membre bienfaiteur (1) pour la somme de **300 francs** (2) payée en.....fois.

Comme membre actif (1) pour une cotisation annuelle de (2) **5 francs** ou pour un versement unique de **cent francs**.

Nom : Prénoms :

Qualité ou profession :

Adresse :

SIGNATURE (très lisible)

(1 et 2) Biffer les formules inutiles.

REVUE " POUR L'ÈRE NOUVELLE "

(Paraissant 10 fois par an)

Prix de l'abonnement { France : 1 an, **30 francs** — 6 mois **20 francs**.
Etranger : 1 an, **50 francs** — 6 mois **30 francs**.

Les abonnements partent du 1^{er} janvier ou du 1^{er} juillet de chaque année.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je soussigné

demeurant à

(1)

désire m'abonner à la revue " Pour l'Ère Nouvelle " pour une durée de.....

Ci-joint la somme de..... (2).

A....., le..... 193

SIGNATURE, (très lisible)

(1 et 2) Nom et adresse très lisibles.

Adresser les paiements exclusivement à Madame J. HAUSER, trésorière,
2, Boulevard St-Germain, PARIS (V^e) — Compte chèque postal 697.92

PREMIÈRE PARTIE

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle

et

La Revue « Pour l'Ère Nouvelle »

Préambule

Rien ne saurait servir de meilleur préambule à toutes réflexions sur la nécessité urgente d'une profonde rénovation de nos méthodes d'éducation, que les paroles de notre Président d'honneur, dénonçant dans sa conférence au Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, à Nice, en 1932, le danger que fait courir à la civilisation — et peut-être à l'humanité — le divorce tragique qui existe entre les forces matérielles mises par la science au service de l'homme et les progrès de sa moralité.

« Depuis la découverte, il y a trois ou quatre siècles, de la méthode expérimentale par nos pays d'Occident, et grâce à la confiance, quelquefois excessive ou prématurée, que sa réussite nous a donnée dans la puissance de la raison, notre science, notre représentation du monde matériel, et, par elle, notre puissance d'action sur les choses, se sont développées d'une manière admirable et imprévue, au point de mettre, par l'avance qu'elles ont prise sur le progrès de nos institutions humaines, notre civilisation et notre espèce elle-même en danger. Il y a là une opposition, un conflit aigu entre la thèse morale et l'antithèse scientifique, conflit qui ne peut être résolu que par une synthèse, et c'est cette synthèse que l'éducation nouvelle doit contribuer à réaliser par la solution du problème de la culture générale.

« Je résumerai ceci en une formule : la science a pris aujourd'hui une avance considérable et dangereuse sur la justice. Les exemples abondent. Prenez les problèmes internationaux : leur acuité résulte de l'accroissement considérable du danger de la guerre par suite de l'application de la science à l'art de tuer et de détruire. Ce danger n'existe que par suite du retard sur la science militaire de la justice internationale, cette création humaine, comme la justice individuelle, la liberté et la paix. Il y a là un exemple particulièrement important et frappant du retard pris par la justice sur la science, et, dans le domaine de l'éducation, par le côté moral sur le progrès scientifique et technique non encore véritablement intégré à la culture générale.

« Vous savez aussi que le conflit entre le développement des applications de la machine, résultat du travail scientifique, et notre régime non adapté de répartition de la propriété, est à l'origine de cette crise de justice sociale dont le monde souffre terriblement (1). »

LANGEVIN.

De ces progrès matériels, la cause réside, il est vrai, dans le développement de l'intelligence et du savoir humain, aspect important de la « civilisation » ; mais si la connaissance du monde met entre les mains de l'homme de puissants moyens d'action, elle ne lui impose pas la répulsion à s'en servir contre ses semblables pour leur nuire ou les asservir. Fait plus grave encore, la puissance qu'elle place entre ses mains n'exige même pas, pour être utilisée, la valeur intellectuelle qu'il a fallu pour la créer : une brute humaine suffit pour presser le bouton d'un savant mécanisme qui déclenchera une explosion meurtrière. Et les cerveaux les plus évolués ne sont pas à l'abri des instincts dominateurs et de l'inhumanité. Nous n'avons donc pas atteint les mobiles profonds de l'homme, si nous n'avons réalisé que le progrès de son intelligence. Et, comme tout se tient dans l'être humain, en négligeant de favoriser la valeur morale de ses sentiments et l'énergie de son action, nous avons nui aux possibilités d'élévation morale que contient le progrès intellectuel.

Il faut donc reprendre à sa base la notion même de l'éducation ; et, quelle que soit la valeur primordiale de la formation intellectuelle, ne pas limiter à elle seule les ambitions et les préoccupations des éducateurs. Vérités banales à l'esprit, mais qui n'ont pas encore pénétré les pratiques. Tous les peuples respectueux des droits de la nature humaine se préoccupent de réaliser ce devoir des adultes vis-à-vis des jeunes générations. Les systèmes d'éducation anciens, avec leurs cadres, leurs organisations, leurs règlements, sont partout ébranlés ou mis en discussion. Du nouveau s'ébauche un peu partout, et le moment vient où la France songe à renouveler son « Education Nationale ». Il faut souhaiter ardemment qu'en en perfectionnant la structure, elle ne néglige pas de lui insuffler un esprit nouveau qui peut seul lui conférer l'efficacité nécessaire.

C'est à quoi travaillent le *Groupe Français d'Education Nouvelle*, section de la *Ligue Internationale*, et sa revue « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Sa position et ses ambitions ne peuvent être mieux connues que par la reproduction des deux textes ci-dessous : l'un *Manifeste de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* ; l'autre, *Appel du Groupe Français pour l'Education Nouvelle*.

MANIFESTE

Pendant les vingt-et-une années qui se sont écoulées depuis la fondation de la Ligue, les principes de l'Education nouvelle ont été très largement reconnus. Ils sont aujourd'hui incorporés dans les programmes d'enseignement de bon nombre d'Etats ; ils ont même conquis pour les élèves des Ecoles normales l'autorité particulière de ce qui se lit dans les manuels. Sans doute la pratique n'est pas tout à fait au niveau de la théorie, notamment dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur. Mais là-même de grands progrès ont été réalisés. Il s'ensuit que plusieurs de nos membres sont assez embarrassés quand on leur demande : « Que représente la Ligue pour l'Education Nouvelle ? En quoi ce qu'elle réclame diffère-t-il de ce qui est aujourd'hui accepté ? »

Tout d'abord, l'idéal pédagogique moderne n'est pas accepté partout, ni par

(1) P. LANGEVIN. Le Problème de la culture générale. *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 81.

chacun, même dans les pays les plus avancés; à tous les degrés de l'école ce qu'implique cet idéal dans la pratique de l'enseignement requiert encore un grand effort de mise au point. Partout on a besoin encore de congrès, de cours, de conférences, d'expositions, de démonstrations à l'usage de ceux qui sont peu renseignés et qui désirent en savoir davantage; on a besoin que nos centres de recherches entreprennent et encouragent des expériences, confrontent les résultats obtenus dans les différentes parties du monde et rendent ces résultats accessibles à tous.

Mais notre Ligue a aussi une autre mission, plus urgente. Le monde actuel jette à l'idée que nous nous faisons de l'éducation un défi qui l'atteint au cœur même. Cela est évident dans les pays où, tout en mettant en œuvre plusieurs des techniques de l'Éducation Nouvelle, on contredit à ses affirmations fondamentales, — là où le travail de la Ligue est proscrit ou mutilé. Cela est manifeste aussi dans les pays où l'agitation sociale et politique rend vains tous les efforts éducatifs, ou bien fait d'une éducation éclairée une activité qui ne peut se poursuivre qu'en secret et dans des conditions dangereuses. Dans les pays mêmes où le courant moderne est officiellement encouragé, la gêne qu'imposent à l'éducation les conditions générales de la société n'en est que plus douloureusement sentie. Plusieurs de nos membres se demandent amèrement à quoi rime notre idéal en face d'enfants qui souffrent de la faim et du froid. D'autres nous disent combien nos mots d'ordre sonnent creux devant la désespérance des chômeurs et le sentiment d'insécurité qui assombrit la vie de tant de nos contemporains. Que faisons-nous de la fraternité humaine dans nos exercices de défense contre les gaz et en face des efforts de nos Gouvernements pour nous « bourrer le crâne » ? Comment, en vérité, des éducateurs peuvent-ils aujourd'hui échapper au sentiment de la futilité de leur effort ? Beaucoup ne font que préparer des agneaux pour la boucherie. Trop d'enfants vivent non seulement dans le besoin et la misère, mais sous une constante menace de mort. Si nous voulons leur donner une éducation digne de ce nom, il nous faut diriger notre attention sur les conditions essentielles de leur vie.

Notre point de vue en tant que citoyens

Nous croyons à l'unité fondamentale de l'espèce humaine. L'histoire nous montre que les hommes de toutes les races et de toutes les nations ont, au cours des âges, graduellement acquis toujours plus d'intérêts et de buts qui leur sont communs. Ces intérêts et ces buts sont constamment formulés et interprétés à nouveau; ce qu'ils ont d'identique n'apparaît pas d'emblée, mais cependant le sens du mouvement est clair : l'humanité tend vers une plus grande unité, unité d'esprit et unité d'organisation. Et c'est, nous le croyons, en participant librement à ce développement que la personne individuelle de chacun de nous trouve le plus pleinement sa raison d'être, — bien plus, l'essence même du progrès consiste dans la croissance, aussi riche, aussi libre d'entraves que possible, de chaque être humain individuellement et dans sa participation à la vie commune. La croissance de l'esprit humain nous paraît ainsi la suprême leçon de l'histoire. Notre tâche première, dans l'ordre pratique, est de l'exprimer par une organisation de la société qui embrasse le monde entier et qui pourvoie au développement, aussi complet que possible, de chacun des membres de cette société individuellement. C'est là, essentiellement, une tâche d'éducation, au service de laquelle doivent se mettre non seulement les écoles et les foyers, mais les ateliers, les bureaux, les usines, bref la structure entière de notre vie économique et sociale.

Nous ne pouvons pas donner une éducation digne de ce nom à des êtres qui souffrent de la faim, du froid, d'un sentiment d'insécurité et d'injustice; nous ne pouvons pas prendre notre parti de systèmes économiques ou sociaux

qui aboutissent à ces maux ou qui les tolèrent. Nous devons regarder comme contraire à notre idéal d'éducation toute organisation sociale qui permet l'oppression ou l'exploitation d'un par un autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de nos frontières nationales. Nous devons déclarer la guerre à tout ce qui, en matière d'éducation, admet des différences fondées sur la position économique ou sociale, sur la couleur, la race, la nationalité, la langue ou la croyance. Nous devons regarder comme nuisant au progrès éducatif le fait de réserver notre allégeance exclusive à un groupe, quel qu'il soit, plus étroit que la famille humaine tout entière, — et comme proprement fatale à toute éducation une combinaison de cette loyauté restreinte avec des sentiments d'hostilité à l'égard d'autrui. Reconnaître ces obstacles, c'est reconnaître notre devoir de travailler à les écarter. Il est impossible que nous entendions une vocation d'éducateurs sans entendre aussi l'appel à servir comme citoyens la communauté humaine qui se constitue en s'étendant au monde entier.

Le point de vue du maître

Ceux d'entre nous qui ont accepté des fonctions de maîtres se trouvent en présence de deux devoirs apparemment contradictoires. D'une part, nous avons à respecter ce qu'il y a encore de peu mûr dans ceux qui nous sont confiés, nous devons prendre à cœur la tâche que nous avons de développer en eux un jugement indépendant. D'autre part, nous nous devons de rester fidèles à la conception que nous nous sommes faite de la société humaine et à ce que cette conception implique pour nous sur le terrain de l'éducation. Il suit de là qu'il ne nous est pas permis de faire de la propagande pour aucun parti politique, ni d'imposer à la génération qui monte aucun des programmes tout faits qui ont été adoptés par des groupes rivaux pour résoudre les problèmes qui angoissent notre monde d'adultes. Mais il suit de là aussi que nous avons à la fois le droit et le devoir de chercher à mettre nos écoles en harmonie avec la conception la plus large que nous avons de la société humaine. En le faisant, nous ne pourrions pas ne pas influencer la façon de voir des enfants auxquels nous avons affaire. Et c'est notre devoir de rendre clairement compte, à nous-mêmes et à autrui, de ce que cette influence doit être.

Si nous acceptons comme notre idéal une humanité unie, organisée de manière à permettre à chaque être humain d'atteindre à son développement le plus complet, il faut que nous nous donnions des institutions scolaires dans lesquelles cet idéal soit immédiatement expérimenté et vécu. Nous devons dès lors tendre à faire de l'école une communauté organique en relation vivante avec la communauté plus large qui l'entoure. Nous devons faire de la coopération une réalité quotidienne, donner à chaque individu le sentiment de sa responsabilité envers l'ensemble, et sa part dans la détermination de la vie commune. Nous devons favoriser en lui l'habitude de penser et d'exprimer son opinion de façon indépendante et chercher à établir des méthodes de discussion et de persuasion plutôt que de contrainte. Nous devons accepter comme allant de soi le respect de la conscience individuelle. De cette façon la démocratie, au sens le plus profond de ce mot, deviendra partie intégrante de l'attitude mentale de nos écoliers. Ils quitteront l'école pour le monde sans avoir à remettre en question de valeurs fondamentales; ils seront prêts à prendre leur poste dans la grande aventure de l'humanité. Cet idéal démocratique dans lequel nous voyons notre tâche fondamentale, nous devons aussi le présenter comme une idée à considérer intellectuellement. Cela resterait un devoir même dans un monde où toutes les institutions seraient mises au service d'un but éducatif. Renforcé par l'application pratique qui en sera faite dans la vie quotidienne, l'idéal démocratique — cela n'est pas douteux — influencera fortement les générations nouvelles. On pourra donc nous reprocher de déterminer d'avance en quelque mesure l'attitude des

jeunes envers la vie. Acceptons ce reproche; répondons que le droit de travailler ainsi pour la démocratie est la condition essentielle à laquelle nous acceptons nos fonctions de maître. Mais rappelons-nous aussi que l'attitude que nous aspirons à favoriser implique le droit de mettre en doute et de rejeter ce qui nous paraît essentiel.

Si l'idée que nous nous faisons de la vie sociale correspond aux besoins et aux aspirations d'êtres humains en voie de croissance, et aux besoins de la société elle-même, nous n'aurons pas à l'imposer. Il suffira de la proposer à la fois comme expérience vécue et comme objet d'étude.

Approved by

William BOYD, Fred CLARKE, Beatrice ENSOR, Présidente; Adolphe FERRIÈRE, A. HAMAIDE, E. HARTREE, Walter LAFFAN, A. J. LYNCH, Vice-Chairman; W. T. R. RAWSON, Elisabeth ROTTEN, H. WALLON, Laurin ZILLIACUS, Chairman.

APPEL

Le GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE, section française de la **Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle**, adresse un appel à tous ceux qui contribuent à l'éducation de la jeunesse, pour une rénovation des méthodes éducatives.

Si bonnes que soient leurs intentions, si utiles que paraissent certaines réformes administratives récemment envisagées: diminution des effectifs des classes — gratuité partielle de l'instruction — perfectionnement des bâtiments scolaires — introduction de l'éducation physique, nous croyons qu'il ne suffit pas de multiplier les écoles ni de les rendre accessibles à tous ceux qui sont capables d'en suivre l'enseignement, d'alléger les programmes, de diminuer les heures de travail intellectuel au profit de l'éducation physique, de former des maîtres de plus en plus instruits, mais qu'un effort doit être aussi tenté pour modifier *l'attitude des éducateurs* en face de l'enfant: à leur souci d'instruire doit s'ajouter celui d'éduquer au sens véritable et plein du mot.

Il serait vain de proclamer le droit de tout enfant à se réaliser totalement si, dès son jeune âge, ses maîtres ne savaient pas connaître ses besoins, ses instincts, guider ses expériences, l'aider à dégager ce qu'il vaut par une sagace adaptation de leurs moyens éducatifs à ses forces spontanées.

Et pour cela que faut-il?

Que la préparation des maîtres ne soit plus limitée à l'acquisition des connaissances qu'ils doivent enseigner à l'enfant, mais que tous aient appris à le connaître — scientifiquement et personnellement — dans sa vie évolutive; qu'ils sachent réfléchir sur les buts et les moyens généraux de l'éducation.

Que par son organisation, sa diversité, par ses contacts avec la vie réelle, la vie scolaire soit pour les enfants et les jeunes gens une sorte d'expérience où le besoin qu'ils ont de protection, de tendresse et de joie, ne les empêche pas de faire connaissance avec les nécessités morales et les obligations de la vie sociale.

Que le but essentiel de l'éducation intellectuelle soit l'acquisition des moyens de culture et d'instruction, qu'entre les moyens de connaissance enfantins ou juvéniles et les méthodes de travail scientifique, il y ait acheminement progressif. Les outils élémentaires de la pensée exigent seuls d'être acquis rapidement. Et pour cela que la vie intellectuelle des élèves soit étroitement liée à leurs intérêts, à leurs besoins, à leurs curiosités.

Ces ambitions nous sont communes avec beaucoup de parents et de maîtres de l'enseignement tant primaire que secondaire. Le G. F. E. N., qui depuis 1921 travaille à propager les méthodes d'éducation expérimentées par les pédagogues modernes, à encourager et à rapprocher les novateurs par ses Congrès, sa revue,

ses Conférences, voit avec joie se propager rapidement le désir et l'espoir de modifications sérieuses dans nos pratiques éducatives. Le Congrès du Havre pour l'enseignement du 2° degré, l'adoption commune par des groupements aussi divers que : le Conseil National des Femmes, les Femmes diplômées des Universités, l'Imprimerie à l'Ecole, la Société de Pédagogie, etc., d'un vœu qui demande l'organisation de classes expérimentales, ont démontré clairement l'étendue et la profondeur de cette pénétration.

Dès à présent, nous voulons obtenir des pouvoirs publics, de l'opinion, des parents :

Que soient créées des écoles expérimentales.

Que les moyens de connaître et de pratiquer des méthodes, des modes d'organisation scolaire plus évolués soient offerts aux maîtres de bonne volonté.

Et cela afin de permettre, dans un avenir aussi proche que possible, le renouvellement intégral de l'éducation nationale et la pratique des méthodes qui en feront une œuvre plus vivante et plus humaine.

Pour ce travail d'expérience, de recherche, de propagande, d'action sur l'opinion publique, d'éducation des parents, nous faisons appel à tous ceux qui ressentent la nécessité de préparer une base solide, d'assurer une défense sérieuse au bonheur et à la progressive ascension de l'homme.

Le Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Le Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Les Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
*Ex-Président du Bureau Français
d'Education.*

D^r H. WALLON,
*Professeur au Collège
de France.*

G. BERTIER,
*Directeur
de l'Ecole des Roches.*

CHAPITRE PREMIER

Historique

A. — LA LIGUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

Le Groupe Français d'Education Nouvelle est un organisme plus ancien que ne pourrait le faire croire la date relativement récente (janvier 1929) de son installation au Musée Pédagogique. Son but est de grouper, d'aider, d'éclairer, de stimuler tous ceux que préoccupent les problèmes de l'éducation, tous ceux qui sentent la nécessité de perfectionner les moyens d'action sur la jeunesse et veulent travailler avec énergie à cette œuvre fondamentale.

Il est Section de la *Ligue internationale pour l'Education nouvelle*, née presque au lendemain de la guerre, de la conviction que le cataclysme avait, parmi bien d'autres, des causes profondes et humaines, que

pouvait atteindre seulement une éducation plus efficace et mieux adaptée à la société moderne ; de l'espérance, aussi, que l'humanité jeune porte en elle les forces de sa propre élévation, forces que l'éducation doit libérer, entretenir, diriger. Venus de divers pays, des éducateurs et des philosophes, réunis à Calais, en 1921, formèrent le projet de se consacrer à une amélioration de l'éducation de la jeunesse en encourageant et en multipliant les tentatives de rénovation qui s'étaient fait jour çà et là ; ils jetèrent les bases d'une organisation mondiale des novateurs et la Ligue internationale ainsi créée prit le nom de *Ligue Internationale d'Education Nouvelle*. Dès 1922 trois revues furent créées pour lui servir d'organes : *New Era* en anglais, dirigée par Mrs Ensor ; *Das Werdende Zeitalter* en allemand, dirigée par M^{lle} Elisabeth Rotten ; *Pour l'Ere Nouvelle*

en français, dirigée par M. Ad. Ferrière. Les abonnés de la Revue formèrent les premiers adeptes du *Groupe Français d'Education Nouvelle*. Le nom choisi par la nouvelle Ligue était volontairement général et imprécis. Il ne s'agissait pas, en effet, de faire campagne pour une doctrine d'éducation, pour une pratique scolaire, fussent-elles conformes aux données scientifiques et éprouvées par une expérience parfaitement concluante. Il s'agissait surtout d'entretenir et de susciter parmi les éducateurs et dans le public, savants et usagers de l'enseignement, le désir du mieux, l'esprit de recherche, l'ambition de la profondeur et de l'efficacité toujours accrues ; de conserver à l'éducation, qui est œuvre de vie, son vrai sens et sa valeur réelle. La vie exigeant une adaptation, l'éducation doit se modifier sans cesse pour s'adapter aux milieux si rapidement changeants de nos sociétés modernes ; la vie étant force interne, l'éducation doit atteindre et utiliser cette force interne, elle doit donc s'adapter au cours de son évolution à l'enfant réel et changeant. Les méthodes ne sont pas des dogmes, mais des moyens, variables selon les circonstances, selon les éducateurs. C'est pour lutter contre la cristallisation des méthodes, pour maintenir toujours vivant l'esprit de progrès et d'adaptation que la Ligue et le Groupe Français n'ont pas voulu adopter un nom plus précis, étiquette d'un programme limité.

Le mouvement de rénovation de l'éducation répondait à un besoin si réel que la jeune Ligue a grandi avec une prodigieuse rapidité. Le chiffre des participants à ses congrès trace la courbe de son évolution : 100 à Calais en 1921 ; 300 à Montreux, en 1923 ; 800 à Heidelberg, en 1925 ; 1.500 à Locarno, en 1927 ; 2.500 à Elsenieur, en 1929 ; 2.000 à Nice, en 1932, autant à Cheltenham, en 1936. Les trois fondateurs : M^{me} Ensor, M. Ferrière, M^{lle} Rotten, dirigèrent jusqu'en 1929 ce mouvement grandissant, mais le nombre des membres, (sociétés et individus), la diversité des origines (44 à 50 pays représentés dans les derniers congrès), la multiplicité des contacts avec d'autres organismes, le nombre, l'importance et l'urgence des questions qui se posèrent à la Ligue, surtout dans les pays bouleversés par la guerre, tout cela fit sentir la nécessité d'une organisation à la fois plus complète, plus solide et plus durable. Après le Congrès d'Elseneur, un Comité international fut créé. Il régla désormais les affaires de la *Ligue Internationale d'Education Nouvelle*, dont le bureau central est à Londres, (29, Tavistock Square). Les pays les plus importants y ont des représentants, M. Piéron, Professeur au Col-

ège de France, y a siégé pour la section française jusqu'en 1936, date à laquelle il a été remplacé par M. le D^r Wallon.

Celle-ci a pu créer, au *Musée Pédagogique*, un bureau permanent, qui est considéré par la Ligue internationale, comme le *bureau central pour les pays de langues latines* (Amérique du Sud, Espagne, Italie, Portugal, Grèce, Roumanie, etc.).

Actuellement étendue sur tous les continents, la Ligue internationale a dû orienter ses sections les plus éloignées vers la pratique de congrès partiellement internationaux. C'est ainsi qu'il en a été organisé un en Afrique Australe, en 1935, Le Cap et Johannesburg, présidé par M^{me} Ensor, et inauguré par le ministre. Il réunit 6.000 personnes et plus de cent associations y étaient représentées ; MM. Bovet et Dewey y prirent part. Un autre congrès a eu lieu en Australie, à Melbourne, en 1937, avec 15.000 participants. Il est actuellement question d'en organiser un dans l'Amérique du Sud. Dans presque tous les Etats où ces assises pédagogiques ont siégé, les gouvernements ont fait les plus grands efforts pour que les membres de l'enseignement public y prennent part.

Fidèle à son programme d'adaptation toujours plus exacte de l'éducation aux besoins et possibilités du moment, la Ligue a exprimé ses principes fondamentaux en des termes quelque peu différents selon les nécessités de l'heure. Nous avons publié plus haut son dernier manifeste rédigé à l'occasion du congrès de Cheltenham en 1936. Il mettait l'accent sur la question de la liberté dans l'éducation. En 1932, lors du Congrès de Nice, il exprimait dans les termes suivants la nécessité et les conditions de l'éducation nationale :

« La crise actuelle appelle la concentration
« à travers le monde tout entier de tous les
« efforts vers une éducation renouée. En
« vingt ans l'éducation pourrait transfor-
« mer l'ordre social et instaurer un esprit
« de coopération capable de trouver des so-
« lutions aux problèmes de l'heure. A cela
« nul effort national ne saurait suffire. C'est
« pourquoi la Ligue internationale pour
« l'Education Nouvelle adresse un pressant
« appel aux parents, éducateurs, administra-
« teurs et travailleurs sociaux pour qu'ils
« s'unissent en un vaste mouvement univer-
« sel. Seule, une éducation réalisant dans
« toutes ses activités un changement d'atti-
« tude vis-à-vis des enfants peut inaugurer
« une ère libérée des concurrences ruineu-
« ses, des préjugés, des inquiétudes et des
« misères caractéristiques de notre civilisa-
« tion présente, chaotique et dépourvue de

« sécurité. Un renouveau de l'éducation « s'impose, basé 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 af- « fectives diverses des enfants de tempéra- « ments variés et leur fournir l'occasion de « s'exprimer en tout temps selon leurs ca- « ractéristiques propres.

« 3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter vo- « lontairement 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 per- « sonnelle et de la responsabilité.

« 4° Elle doit favoriser la collaboration en- « tre 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 de l'esprit.

« 5° Elle doit amener l'enfant à apprécier « son propre héritage national et à accueil- « lir avec joie la contribution originale de « toute autre nation à la culture humaine « universelle. Pour la sécurité de la civili- « sation moderne, les bons citoyens du mon- « de ne sont pas moins nécessaires que les « bons citoyens nationaux ».

Les revues inspirées des principes de l'Édu- cation nouvelle se sont multipliées dans la plupart des pays tandis que l'un des trois or- ganes les plus anciens *Das Werdende Zeital- ter* a cessé de paraître depuis 1932.

B. — LA REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE »

L'organe primitif des pays de langue latine *Pour l'Ère Nouvelle* avait été fondé par M. Ferrière et son premier numéro parut en janvier 1922. Dès 1925, elle fut éditée en France, successivement par les soins de M^{me} Hauser, en 1927, de M. Crémieu et en 1929, par le G. F. E. N. ; à cette date, M. Ferrière manifesta le désir d'en remettre la di- rection en d'autres mains. L'Institut J. J. Rousseau de Genève et le Groupe Français d'Éducation nouvelle furent envisagés comme ses successeurs possibles. A la suite d'une consultation qui eut lieu à Genève entre M. Ferrière, M. Bovet, M. Piaget et M^{me} Flayol, mandatée par le Groupe Français d'Éduca- tion Nouvelle, il fut décidé que *Pour l'Ère Nouvelle* passerait aux mains du *Groupe Français*, à charge pour lui de conserver à cet organe son caractère international latin et sa liaison avec la *Ligue Internationale pour*

l'Éducation Nouvelle. Un Comité de rédaction fut formé par deux personnalités françaises : MM. Piéron et Wallon, une Suisse, M. Piaget ; une Belge, M. Decroly. M^{me} Flayol, Secrétaire générale du Groupe Français, fut désignée comme secrétaire de la rédaction. En 1933, le D^r Decroly, décédé le 12 septembre 1932, fut remplacé par sa collaboratrice, M^{me} Ha- maide.

Pour l'Ère Nouvelle s'adresse à un public qui veut être tenu au courant des réformes et des progrès réalisés dans l'éducation de tous les pays. La parole y est donnée à tous ceux qui, enseignant dans une école ou éle- vant des enfants ou adolescents, ont fait une expérience, qu'il s'agisse d'un procédé d'en- seignement, d'une organisation de vie sco- laire ou familiale, d'un programme d'étude, etc... Elle est ouverte aussi à tous ceux qui apportent sur les enfants, leur psychologie, leurs besoins, etc., des données expérimentales ou des observations ; les fins de l'édu- cation et les conditions de son efficacité, les descriptions d'écoles, les questions de pro- grammes, d'examen, de sélection, de techni- que tiennent dans *Pour l'Ère Nouvelle* une large place.

On y peut suivre, dans des chroniques na- tionales, l'évolution des théories et des prati- ques de l'éducation dans les divers pays. Les livres qui traitent des nouvelles méthodes y sont analysés et une ample revue des revues françaises et étrangères complète la docu- mentation mise à la disposition des lecteurs.

Elle a publié depuis 1922 des articles écrits par des novateurs de l'éducation, encore presque inconnus en France à cette date, en sorte qu'elle est encore aujourd'hui, pour ceux qui essaient de connaître l'histoire du mouvement mondial d'éducation nouvelle, la plus riche source de documents. Elle a réuni, et elle complète tous les ans, une Ta- ble des Matières des articles parus. (Voir plus loin un aperçu des principaux de ces arti- cles).

Le champ d'expansion de la Revue s'est parfois modifié au cours de son existence. Bien qu'elle ait toujours conservé des abon- nés et des collaborateurs dans les pays étran- gers, et particulièrement dans les pays de langue latine, *Pour l'Ère Nouvelle* a vu pro- gressivement diminuer la proportion de cette clientèle pour des raisons très diverses. L'une d'entre elles — et non la moindre — doit être pour nous un sujet de satisfaction, puis- qu'elle tient au progrès des idées et des pra- tiques que nous nous efforçons de répandre. Dans des pays comme la Suisse et la Belgi- que, des Revues d'éducation nouvelle ont été créées ces dernières années par des centres de propagande et d'études comme l'Institut

des Sciences de l'Education de Genève et le centre Decroly à Bruxelles.

D'autre part, dans certains pays, les Ministères de l'Education, à la suite de réformes inspirées de l'esprit nouveau (dans l'Espagne républicaine et plus récemment en Belgique) ont publié des Bulletins de même inspiration. Mais une autre cause a fâcheusement influencé l'expansion de *Pour l'Ère Nouvelle* à l'étranger : c'est la crise économique qui a multiplié et aggravé les difficultés des échanges internationaux. Dans les Etats balkaniques, dans l'Europe centrale, dans l'Amérique du Sud où nous comptons de très anciens abonnés, un grand nombre d'entre eux ont dû renoncer, à cause des difficultés de paiement, à recevoir notre publication. En revanche, la clientèle française s'est accrue pendant plusieurs années, mais, elle aussi, a souffert à partir de 1934 environ, des difficultés financières et du resserrement des crédits de bibliothèque dans les établissements publics d'éducation. D'ailleurs, en France aussi, le mouvement des idées a abouti à la création d'autres revues inspirées des théories d'éducation nouvelle et à l'introduction, dans la plupart des publications anciennes et traditionnelles, de rubriques et d'articles novateurs. Beaucoup de ces revues, (si nous en exceptons *La Nouvelle Education*, aussi ancienne que *Pour l'Ère Nouvelle* et dont les buts se confondent avec les nôtres) ont d'ailleurs leur caractère propre ; soit qu'elles préconisent telle ou telle technique d'éducation nouvelle (*L'Éducateur Prolétarien*, *La Coopération à l'école*, *l'Hygiène, par l'exemple*), soit qu'elles s'adressent à un groupe particulier d'éducateurs (*L'Information Pédagogique* pour l'enseignement du deuxième degré), soit qu'elles servent d'organe à un groupement géographiquement limité à une région (*Les Amis du Nord de l'Education Nouvelle*).

Le caractère propre de *Pour l'Ère Nouvelle* est de ne restreindre son intérêt et sa documentation, ni à une technique, ni à une personnalité pédagogique, ni à une série d'expériences, ni à une région déterminée, ni à une catégorie d'éducateurs, et de permettre, tout en mettant nettement l'accent sur le mouvement français, de le replacer dans l'ensemble du mouvement mondial d'éducation.

C. — LE GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (G. F. E. N.)

Les Débuts

Le Groupe Français d'Education Nouvelle

a été constitué à l'origine par les abonnés de la Revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Mais à mesure que cette dernière se répandait à l'étranger, et particulièrement en Belgique et en Suisse, à mesure surtout, qu'au travail d'information envisagé tout d'abord, apparaissait la nécessité de joindre un travail de propagande et une action de rapprochement entre les personnes que la communauté de nationalité mettait en présence de conditions semblables, la constitution d'une association spécifiquement française s'imposa.

C'est le 15 février 1922 que le *Groupe Français d'Education Nouvelle* fut officiellement déclaré. Ses statuts, qui par ailleurs ont été partiellement modifiés, définissaient et définissent ainsi les buts de l'Association :

« L'Association a pour objet l'étude des problèmes concernant la réforme de l'éducation et la recherche des solutions qu'ils comportent.

« A cet effet, elle proclame les principes suivants, dont elle favorise la propagation :

« — développement intégral et harmonieux de toutes les facultés de l'enfant ;

« — substitution des méthodes d'éducation fondées sur le libre exercice de cette personnalité aux méthodes fondées sur la contrainte ;

« — prééminence du point de vue idéaliste dans tous les domaines de l'éducation, en vue de préparer l'enfant au respect et à l'amour d'autrui et au service de l'humanité. »

Le G. F. E. N. eut à sa tête, dès le début, M. Fauconnet, professeur à la Sorbonne, qui en garda la présidence jusqu'en 1931, date à laquelle l'étendue et l'urgence des tâches à accomplir amena le Groupe à appeler successivement à la présidence, pendant une période de deux ans, l'un ou l'autre des vice-présidents. C'est ainsi qu'après M. Fauconnet, M. Piéron fut élu président actif de 1931 à 1933, le Dr Wallon de 1933 à 1935, M. Faucher de 1935 à 1937, et M. Piéron de nouveau en 1937. Dès 1929, M. Langevin avait été élu président d'honneur.

Depuis 1922, M^{me} Hauser remplit les fonctions de secrétaire du G. F. E. N. et c'est seulement en 1928 que M^{lle} Flayol lui fut adjointe. L'une et l'autre ont conservé jusqu'à ce jour leur emploi : l'une, M^{me} Hauser, comme secrétaire-trésorière, M^{lle} Flayol comme secrétaire générale.

Outre un comité d'honneur, où l'on relève les noms de MM. Buisson, Brunot, Duhamel, Ch. Gide, Herriot, Profit, etc..., le Groupe comportait et comporte encore un Comité d'action, dont les membres sont élus direc-

tement par tous les adhérents et qui nomme lui-même le Bureau. C'est ce Comité d'action qui administre le Groupe et promulgue son règlement intérieur. Il délègue à la Trésorerie des pouvoirs financiers bi-annuels.

Pendant cette première période de son existence, le G. F. E. N. a manifesté son activité, d'abord en se chargeant, dès 1925, de l'administration de la revue P. E. N. dont le chiffre d'abonnés passa de 75 en 1924 à 700 en 1929. Une série de conférences fut donnée en 1922-23 pour tenter de persuader un public encore restreint de la nécessité d'une transformation des méthodes et de l'attitude des adultes en face de l'enfant. En 1924, il contribua à l'organisation du Congrès de Villebon, première manifestation collective en France du mouvement d'éducation nouvelle. Il recruta dans notre pays des adhérents, encore rares, pour les Congrès de Montreux, de Locarno et de Heidelberg et facilita la visite des étrangers qui s'intéressaient aux progrès déjà commencés, des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Il mena une active propagande pour toucher l'enseignement public, où il trouva un écho parmi les maîtres qui utilisaient les Coopératives scolaires inspirées par M. Profit, ou le travail par groupes dont M. Cousinet établissait la théorie et encourageait la pratique. Par la plume de l'un de ses membres, le G. F. E. N. lançait un vibrant appel au personnel de l'enseignement secondaire féminin (voir P. E. N., n° 41).

1929-1932

La vie du *Groupe Français d'Education Nouvelle* prit une étendue et une intensité particulières à partir de 1929, date à laquelle plusieurs faits importants, résultant du travail antérieur, vinrent fortifier son action. De nouveaux vice-présidents furent nommés, et en particulier M. le D^r H. Piéron, professeur à la Sorbonne et au Collège de France, où il a succédé à Binet, M. le D^r Wallon, alors professeur à la Sorbonne, mais pour qui a été créée en 1937 une chaire de Psychologie et Education de l'Enfance au Collège de France, et M. Bertier. C'est aussi en 1929 que M. Paul Langevin, déjà professeur au Collège de France et depuis membre de l'Institut, acceptait la présidence d'honneur du Groupe et ne devait jamais cesser de lui marquer un intérêt très agissant. Il apparaissait de plus en plus à un nombre grandissant de personnes que le mouvement d'éducation nouvelle, s'il n'était pas encore sorti, en France, de la période héroïque, si les exemples de M. Profit, de M. Cousinet, de M. Freinet, de quelques jeu-

nes Ecoles Nouvelles étaient encore mal connus et peu suivis, du moins il intéressait désormais des hommes de science et ne pouvait plus être taxé d'esprit d'aventure et d'utopie.

La preuve en fut pour ainsi dire administrée par le ministère de l'Instruction publique qui, en 1929, accorda au bureau du *Groupe Français d'Education Nouvelle*, — pourtant organisme privé, — l'hospitalité dans les locaux du Musée Pédagogique, rue Gay-Lussac. Et lorsque le Musée Pédagogique fut transporté rue d'Ulm, le G. F. E. N. y conserva sa place.

Désormais pourvu d'un siège stable, il put organiser, avec ses deux secrétaires élues, une permanence qui devint peu après et à la fois, le bureau de la Revue *Pour L'Ère Nouvelle*, le centre de travail du Groupe, et aussi, selon le désir de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle, le bureau de cette Ligue pour les pays de langue latine.

En effet, par suite de la même évolution qui s'était produite en France, la Ligue internationale dut, vers la même époque, compléter et préciser son organisation internationale. Chacun des pays où fonctionnait un groupement national (et la Ligue internationale a toujours conservé le principe de n'en reconnaître qu'un par pays) dut désigner un représentant au Conseil international. M. le D^r Piéron y a siégé pour la France jusqu'en 1936, date à laquelle il a été remplacé par M. le D^r Wallon.

Les effets de cette action plus continue se firent sentir dès 1929, où, grâce à la propagande menée activement et malgré l'éloignement du lieu de réunion (Elseneur en Danemark), un groupe de plus de 60 Français assista au Congrès international. Il y fut décidé que la prochaine réunion, fixée en 1932, aurait lieu en France et que le G. F. E. N. aurait la charge de la préparer. Après de nombreuses démarches à Montpellier, Dijon, Rouen, Lyon, Cannes, etc..., c'est la ville de Nice qui fut choisie. Le Comité d'organisation trouva auprès de la municipalité de cette ville le concours le plus actif et le plus généreux. Les locaux du Lycée et de l'École supérieure, du Parc Impérial et le Palais de la Méditerranée furent mis à la disposition du Congrès pour ses conférences, ses réunions de commissions, ses expositions, ses démonstrations, son cinéma, etc... L'un des assistants exprimait ainsi sa première impression sur le Congrès :

« Début magnifique et impressionnant
« dans le pays de la claire lumière, dans le
« cadre large, élégant et fleuri que la Muni-
« cipalité de Nice a généreusement préparé
« pour notre Congrès.

« Atmosphère déjà perceptible dans sa « complexité, où le sérieux de l'heure, la « tristesse des misères présentes, atténué « discrètement la joie des contacts, la cordia- « lité des rapports, la foi enthousiaste.

« Malgré les difficultés, 2.000 congres- « sistes sont réunis ici ; de 43 pays différents « et les expositions occupent au Parc Impé- « rial environ 25 salles. Il y a malheureu- « sement des absences bien attristantes : M. « Decroly, Sir Percy Nunn sont retenus par « la maladie ; M. Bonnet, de l'Institut de « Coopération intellectuelle, le grand poète « Tagore n'ont pu qu'envoyer des messages « de sympathie.

« La Municipalité ouvre le Congrès par « une belle réception dans le cadre délicieux « de la Villa Masséna dont les jardins ont « reçu la plus délicate décoration lumineuse « et dans les salons de laquelle M. et M^{me} Mé- « decin reçoivent aimablement la foule des « congressistes.

« Les Président et Vice-Présidents : M. « Langevin, qui préside, et que tous sont « si heureux de voir présent à cette fête, « M. Becker, M. Bovet, M. Piéron, le D^r « Wallon sont entourés de tous ceux qui « désirent leur être présentés.

« Le lendemain matin, M. Langevin inau- « gure les travaux du Congrès dans la salle « des fêtes du Lycée du Parc Impérial et « prononce le discours de bienvenue. En- « suite vient M. Becker qui évoque surtout « la gravité et la tristesse des heures pré- « sentes, M. Bovet souhaite qu'un esprit de « famille préside aux séances du Congrès, « M^{me} Ensor adresse un vibrant appel à tous « les pionniers de la paix qui doivent être « aussi les pionniers de l'éducation. Tous « souhaitent une chaleureuse bienvenue aux « congressistes et remercient ceux qui ont « contribué à rendre possible ce difficile con- « grès : Municipalité de Nice, Conseil Génér- « al des Alpes-Maritimes, ministères de « l'Éducation nationale et des Affaires étran- « gères, personnalités plus modestes qui ont « exécuté le travail obscur nécessaire de « l'organisation.

« Le soir, la conférence de M. Langevin « sur la « Culture Générale » et celle du « D^r Leeuw sur « La tâche de l'Éducation « dans la crise mondiale » réunirent les con- « gressistes au Palais de la Méditerranée, « dont le vaste hall est toute la journée « comme une ruche bourdonnante. Là siè- « gent les bureaux du Secrétariat qu'entoure « la foule des congressistes.

Le lendemain, M. le Ministre de l'Édu- « cation nationale apporte au Congrès le « salut de bienvenue du Gouvernement. Il « est accueilli dans le cadre grandiose du

« Grand Hall, cadre somptueux, par de cha- « leureux applaudissements. M. Langevin le « remercie et indique brièvement l'urgence « et la possibilité d'une éducation publique « mieux adaptée à ses fins. Le ministre « exprime son étonnement et sa joie de se « trouver en contact avec un mouvement si « important et si sympathique.

« Il souhaite à nos travaux le plus com- « plet succès et insiste sur la nécessité d'éle- « ver des citoyens du monde (1). »

*
**

Ce Congrès eut en France un grand reten- « tissement : il révéla à beaucoup l'existence et la possibilité de méthodes rénovées, et aussi l'étendue et l'universalité du problème de l'éducation. Sa préparation avait d'ailleurs été l'occasion et le moyen d'un intense effort de propagande dans les diverses régions de la France. Des conférences avaient été faites dans les villes les plus diverses : à Perpignan, Nîmes, Marseille, Toulon, Aix, Nancy, Privas, Caen, Alençon, Chartres, Amiens, Lille, Nantes, La Rochelle, Le Mans, Valence, Aubenas, Lyon, etc. Elles avaient parfois abouti à la création de groupes départementaux (à Perpignan, Nancy, Chartres, etc.), dont le plus important, organisé en 1929, à Lille, est devenu le *Groupe du Nord des Amis de l'École Nouvelle*. C'est une association autonome, dont l'activité s'étend sur la plupart des départements du Nord et qui est présidée par MM. Gouhier et Hubert (2), professeurs à la Faculté de Lille. La plupart de ces conférences furent faites sous le patronage de sociétés déjà existantes et des plus diverses : associations professionnelles de membres de l'enseignement, sociétés d'anciens élèves, de parents d'élèves, universités populaires, Institut général de Psychologie, sections de la Ligue de l'Enseignement, des Droits de l'Homme, École des Parents, coopératives, sections de suffrage féminin, Redressement français, Armée du Salut, Société de Pédagogie, etc.

Des réunions régulières d'études, d'ordre plus technique et s'adressant à un public plus limité ont été organisées à Paris au Collège Sévigné, au Cours Kergomard, aux Cours Jarach, au Collège Libre des Sciences Sociales. Ces dernières (3) qui se sont continuées jusqu'à maintenant, nous ont permis, avec la collaboration de nombreux techniciens, de faire connaître la plupart

(1) P. E. N. : n° 80, août-septembre 1932.

(2) M. HUBERT est actuellement recteur de l'Académie de Poitiers.

(3) Voir plus loin la liste de ces conférences.

des expériences en cours et la plupart des problèmes et des techniques de l'éducation nouvelle. Dès ce moment, le Groupe Français avait noué des relations suivies et travaillé en collaboration avec les groupements dont l'action s'exerçait en totalité ou partiellement dans le même sens que la sienne. Ces relations étaient particulièrement actives et cordiales avec les membres de la Nouvelle Education, du Bureau Français d'Education, de la Société de Pédagogie, des « Compagnons de l'Université Nouvelle », du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, de l'Imprimerie à l'Ecole, du groupement de M^{me} Guieysse, des Coopératives scolaires, de la Correspondance scolaire internationale, dont les buts s'apparentent plus ou moins étroitement aux nôtres et avec lesquels les occasions de collaboration sont nombreuses.

A l'étranger, le Groupe Français d'Education Nouvelle était déjà en liaison étroite, d'une part avec le Groupe belge, qui jusqu'en 1932 a eu le D^r Decroly et M^{lle} Hammaide comme animateurs ; et d'autre part, avec le Bureau International d'Education et l'Institut des Sciences de l'Education à Genève.

Quelques journaux de la grande presse accueillirent dès ce moment des articles sur l'Education nouvelle : *L'Œuvre*, *La Dépêche de Toulouse*, *La Française*, *Le Peuple*, *Le Petit Journal*, *Les Nouvelles littéraires*, *Monde*, etc. Peu de temps avant le congrès de Nice, le Groupe invita les représentants de la presse parisienne à une réunion qui eut lieu au Club de la Renaissance. MM. Piéron et Wallon s'efforcèrent de leur faire sentir la nécessité d'une réforme de l'éducation, orientée dans un sens à la fois plus humain et plus scientifique et de les intéresser au futur congrès. Mais le moment n'était pas encore venu où les questions d'éducation solliciteraient la grande presse et la réunion n'eut que peu de résultats. Pourtant quelques journaux envoyèrent des correspondants à Nice et les travaux du congrès furent relatés copieusement par la presse locale, et dans leurs lignes essentielles, par les grands journaux.

Est-il nécessaire d'ajouter que le Groupe Français d'Education Nouvelle accueillit parmi ses membres et suivit avec l'intérêt le plus actif les personnes qui tentaient ces expériences d'écoles nouvelles. M. Bertier, directeur de l'Ecole des Roches était l'un de ses vice-présidents ; M^{me} Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de Clamart (plus tard transférée à Bellevue) avait sa place dans le comité d'action, à côté de M. Profit, père des coopératives, de M^{lle} Bardot, qui

représentait les écoles maternelles. Le Congrès de Nice offrit à tous les pionniers de l'éducation nouvelle l'occasion et les moyens d'assurer une grande publicité aux efforts qu'ils entreprenaient et aux résultats qu'ils obtenaient. Les salles de l'exposition française, installée dans le local de l'Ecole supérieure du Parc Impérial, montrèrent les travaux exécutés dans les écoles nouvelles privées, ceux des écoles publiques où fonctionnaient les coopératives scolaires, le travail par groupes, les centres d'intérêts, l'imprimerie à l'école ; où l'on pratiquait l'observation directe, le travail libre, les travaux manuels ; les écoles maternelles exposèrent, à côté des travaux des enfants, des photographies montrant la vie des jeunes dans ces établissements. D'autres photographies et quelques maquettes firent connaître les plus récentes « belles écoles ». Enfin une salle réunissait les documents et renseignements qu'exposaient toutes les sociétés et associations qui, sous une forme ou un aspect quelconque, travaillaient à perfectionner l'éducation : la Nouvelle Education, le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, l'Imprimerie à l'Ecole, la Correspondance scolaire internationale, les Coopératives scolaires, l'Hygiène par l'Exemple, la Ligue de l'Enseignement, etc... y avaient leur stand. Les conférences faites par des Français furent nombreuses à ce Congrès de Nice, nous en citerons seulement quelques-unes. M. le Professeur Langevin, qui présidait, parla du « Problème de la culture générale ». M. le Professeur Piéron, montra « Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne ». Le D^r Wallon traita « De la culture générale et de l'orientation professionnelle », M^{lle} Angles et M^{me} Coirault exposèrent « l'Œuvre de l'Ecole maternelle française », etc..., etc. (1). Des cours furent faits par M. Bugnon sur les Coopératives scolaires, par M. Cousinet sur le travail par groupe ; par M. Freinet sur l'imprimerie à l'école.

1932-1936

A partir du Congrès de Nice, l'action du G. F. E. N. prit plus d'ampleur et de précision. Surtout, il travailla dans une atmosphère plus sympathique et plus compréhensive. Le retentissement du congrès, la participation à ses travaux de hautes personnalités scientifiques et administratives (M. Chatelet, alors recteur de l'Académie de Lille, avait accepté d'y faire l'une des conféren-

(1) Le texte de ces conférences et de celles de M^{lle} BRUNOT, de MM. BLOCH, BRUN-LALOIRE, ROGER, LAFORGUE ont été publiés dans *Pour l'Ère Nouvelle*, n^{os} 80, 81, 82, 83.

ces solennelles et plusieurs inspecteurs généraux en avaient suivi les séances ; le Ministre de l'Education Nationale l'avait inauguré et avait assisté à quelques conférences) avaient facilité les contacts, suscité les curiosités, encouragé les novateurs. Ceux-ci, rapprochés en cette circonstance, avaient senti plus vivement l'utilité de grouper leurs efforts au lieu de les disperser. Une conséquence presque immédiate de ces faits fut le projet de fusion du Bureau Français d'Education et du Groupe Français d'Education Nouvelle.

Cette fusion était vivement désirée par les membres des deux Sociétés, qui se retrouvaient dans les réunions de l'une et de l'autre et qui travaillaient à des buts communs. Elle avait été amorcée au Congrès de Nice et les modalités en furent étudiées par leurs deux bureaux. L'entente se fit à la fin de l'année 1933 et l'Assemblée générale de 1934 ratifia les accords de son bureau. Les membres et les noms des deux sociétés furent confondus et le Président du B. F. E. fut élu vice-président du G. F. E. N., puis en 1935, Président. M^{mes} Reynier-Paget et Grandjouan, M. Baucumont furent nommés membres du Comité d'action.

Pendant cette même période, le siège du Groupe Français fut deux fois modifié. Le Musée Pédagogique, où se trouvait son bureau, fut transféré rue d'Ulm dans un bâtiment entièrement renouvelé. En attendant que le local qui lui avait été promis pût être mis à sa disposition, le Groupe Français dut quitter l'ancien Musée Pédagogique passé en d'autres mains. Grâce à sa fusion avec le Bureau Français d'Education, il trouva un abri provisoire à l'école primaire de la Place Lucien-Herr ; et c'est seulement en 1934 qu'il s'installa rue d'Ulm. La sympathie et l'activité de M. Lebrun, Directeur de l'Office de Documentation pédagogique, la bienveillance du Directeur du Musée pédagogique firent naître de ce fait de fécondes conséquences. Des salles de réunion, une salle de cinéma peuvent être mises à sa disposition en cas de nécessité, l'administration du Musée assure à ses activités une publicité généreuse, et il est autorisé à utiliser la riche documentation de l'Office. En revanche, il remet à la bibliothèque du Musée, pour être conservées par elle, une partie des revues qu'il reçoit et offre gratuitement aux correspondants de sa Bibliothèque circulante les livres de sa propre Bibliothèque de prêts, lesquels d'ailleurs ont pris place dans le catalogue du Musée.

Nos contacts personnels avec les visiteurs qu'intéressent les questions pédagogiques se sont accrues dans cette maison, qui est celle des éducateurs et dont les animateurs ont

inscrit à l'entrée cette phrase vraiment « éducation nouvelle » : « Dans cette maison, l'Enfant est, non pas l'Elève, mais, sans qu'il s'en doute, le Maître ». On ne manque pas d'y signaler notre présence aux nombreuses personnalités françaises et étrangères qui y viennent aux renseignements.

Nous avons tenté, en dehors de notre action sur l'opinion, d'agir directement sur les pouvoirs publics, en les incitant à prendre l'initiative d'une action réformatrice. Soucieux surtout de préparer par des expériences judicieuses la transformation nécessaire de la masse imposante de l'Enseignement public, nous avons voulu obtenir d'abord du Ministre de l'Education nationale qu'il consente à permettre ou à encourager, en tous cas à contrôler, des expériences limitées. Afin de donner à notre action plus de poids, nous sommes entrés en relations avec plusieurs groupements qui nous semblaient devoir être sympathiques à notre projet. Nous avons ainsi pu déposer au Ministère le vœu ci-dessous, signé en même temps que par le Groupe Français d'Education Nouvelle, par le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle, par le Conseil National des Femmes, par le Front de l'Enfance et par l'Association des Femmes diplômées des Universités.

Voici le texte de ce vœu :

Les groupements ci-dessus :

« Expriment le vœu que Monsieur le Ministre de l'Education Nationale veuille
« bien autoriser et même encourager l'expé-
« rimentation des méthodes nouvelles d'édu-
« cation dans quelques établissements, aussi
« bien de l'enseignement secondaire et tech-
« nique que de l'enseignement primaire ».

« Ils souhaitent que ces expériences soient
« faites par des maîtres désireux et capables
« de les tenter; autant que possible dans des
« établissements spéciaux, du type des éco-
« les expérimentales, telles qu'il en a été
« établi déjà dans plusieurs pays et que les
« résultats obtenus ne soient pas appréciés
« uniquement par les succès aux examens,
« mais contrôlés dans les classes mêmes. »

« Ils souhaitent aussi que, partout où les
« vœux du personnel et les circonstances le
« permettront, ces expériences ne soient pas
« bornées à l'amélioration des conditions et
« des procédés actuels de l'œuvre d'éduca-
« tion, mais que de profondes transforma-
« tions soient autorisées dans l'organisation
« de la vie scolaire et de la discipline, la
« nature du programme et du travail des
« enfants, l'attitude des maîtres vis-à-vis des
« élèves. »

« Enfin, que les procédés déjà en usage

« dans les écoles nouvelles pour adapter l'œuvre éducative aux besoins, aux intérêts, aux activités spontanées des enfants, pour la rendre plus efficace et plus profonde, soient expérimentés dans les conditions nécessaires à leur meilleur rendement. »

Nous avons eu en cette circonstance l'occasion de poursuivre une active propagande en faveur de la réforme de l'éducation au Conseil National des Femmes, dont la section d'éducation s'est vivement intéressée aux exposés de M^{me} Cazamian, de M^{me} Carroi, de M^{me} Flayol, si bien qu'à la fin de 1936 ces mêmes personnes ont été chargées de prendre la parole à l'Assemblée générale annuelle, pour y faire connaître les principes et les réalisations de l'Éducation nouvelle (1).

En province, nous avons poursuivi la tâche, non seulement de diffusion de nos idées, mais aussi d'organisation de nos membres. Dans la plupart des départements et surtout dans les écoles primaires, les tentatives individuelles de rénovation se sont multipliées, adoptant le plus souvent l'une ou l'autre ou l'une et l'autre des techniques de « L'Imprimerie », des « Coopératives », du « Travail par groupes ». En rapprochant ces travailleurs, en les faisant se connaître les uns les autres, en essayant d'intéresser à eux leurs chefs, nous avons réussi à créer des « groupes départementaux » dans l'Eure-et-Loir, l'Allier, la Nièvre, les Bouches-du-Rhône, la Seine-Inférieure, groupes qui se sont ajoutés à ceux que nous avions déjà.

Avec moins de succès, nous avons tenté, suivant les directives qui avaient été tracées à Nice, d'organiser une association nationale des écoles nouvelles. Mais le petit nombre de ces écoles privées vouait cette association à l'impuissance, et après plusieurs réunions infructueuses, le projet a été pratiquement abandonné. Les maîtres et directeurs des écoles nouvelles s'agrégèrent personnellement à l'Association internationale.

Notre Groupe a ressenti douloureusement le regret que la mort du D^r Decroly a fait éprouver à tous les amis de l'Éducation Nouvelle. Nous ne pouvons oublier l'influence que ses idées, ses techniques, sa foi pédagogique avait exercé sur la plupart d'entre nous, pour les amener à vouloir et à croire possibles de profondes modifications dans l'éducation des enfants. Notre Groupe, à ses débuts, avait reçu de lui de constants encouragements et il avait grandement contribué à lui attirer l'intérêt et la collabora-

tion de la plupart des personnalités qui sont aujourd'hui à sa tête. Aussi avons-nous pris l'initiative d'organiser à sa mémoire une grande manifestation qui a réuni à Paris, autour de la famille du D^r Decroly et de ses plus intimes amis belges les membres et les représentants de nombreuses associations, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, la Société de pédagogie, le Syndicat national des Instituteurs, etc.

Successivement, le Professeur Langevin, le D^r Piéron, le D^r Wallon, M. Jadot, M^{me} Flayol prirent la parole pour évoquer la physionomie du disparu, ses années de jeunesse, son œuvre scientifique, son originalité pédagogique et ses créations éducatives (1).

Quelques mois plus tard, une manifestation de même nature avait lieu à Bruxelles, avec la participation officielle du gouvernement belge : M. Langevin et M^{me} Flayol y représentaient le G. F. E. N.

C'est grâce à lui également, que la participation française fut importante au Congrès de la Ligue de l'Enseignement belge (août 1934) dans la section d'éducation nouvelle. Des communications : de M. Langevin sur le rôle des sciences dans l'éducation, de M. et de M^{me} Piéron, de M. Laugier sur la technique des examens ont été présentées par M^{me} Flayol ; M. Bertier, M. Freinet, M. Lallemand y ont pris la parole.

Au cours du congrès de Nice et en présence des difficultés qu'apporte la crise économique à l'organisation des grands congrès internationaux, il avait été décidé qu'on ne se réunirait pas avant 1936, mais que, dans l'intervalle, auraient lieu des congrès par « régions linguistiques ». Le G. F. E. N. songea à en préparer un en 1935 pour les pays de langue latine ; selon un vœu formulé à Nice et qui avait été favorablement accueilli par M. Llopis, alors directeur de l'enseignement en Espagne, il se proposa de le y retenir dans ce pays. Une réunion eut lieu à Paris, à laquelle participèrent M. Luzuriaga, représentant de la Ligue en Espagne, MM. Langevin, Wallon, Piéron, M^{me} Hauser, M^{me} Flayol. On y jeta les bases d'une organisation et M. Luzuriaga se chargea de trouver en Espagne les concours nécessaires. Ce fut la ville de Barcelone qui parut la mieux désignée pour recevoir les congressistes et nous fûmes informés que les autorités catalanes étaient disposées à prendre toutes mesures utiles pour assurer le succès de l'entreprise. Mais les événements qui se produisirent en Espagne anéantirent ce projet, et

(1) Voir l'article « Quelques réalisations en France », P. E. N., n° 119.

(1) La plupart de ces conférences ont été publiées dans le numéro de septembre 1937 de *Pour l'Ère Nouvelle*, consacré au D^r DECROLY.

il fallut se résigner à attendre le congrès de 1936, dont le siège venait d'être fixé à Cheltenham.

Cependant en France le progrès de nos idées s'accélérait et les réalisations se multipliaient. Les maîtres des écoles du second degré se réunissaient au Havre dans un esprit de décisive rénovation qui les acheminaient vers l'éducation nouvelle. De vives critiques y furent formulées contre le danger moral de la discipline qu'on impose et de la vie qu'on fait vivre aux jeunes gens, contre les exagérations des plans d'étude ; on écouta avec sympathie l'exposé des tentatives poursuivies dans quelques établissements, et principalement dans les lycées de jeunes filles au Maroc, pour organiser de façon saine, libérale et socialement éducatrice, la vie des internats. On vit les résultats, on entendit parler des techniques nouvelles par plusieurs de nos membres.

D'autre part les écoles nouvelles privées grandissaient et leur exemple intéressait de plus en plus les membres de l'enseignement public. L'École nouvelle de Clamart, la Maison des Enfants de Sèvres abandonnent les locaux de leurs débuts devenus trop étroits, et s'installent, la première à Bellevue, et la seconde — devenue le Collège de la Jonchère — à Rueil. M. Freinet quitta les cadres de l'enseignement officiel et fonda à Vence, en pleine campagne, un établissement d'éducation dont les locaux et le mobilier ont été édifiés par le travail combiné des enfants et des adultes amis. Une trentaine de petits garçons et de petites filles y partagent leur temps entre le travail scolaire, le travail ménager, le travail agricole et artisanal et le libre délassement des arts, des jeux, des ébats et de la contemplation de la nature.

Dès ce moment, le G. F. E. N. a le sentiment qu'un élan est donné, que ses efforts et ceux de tous les groupes, de toutes les personnalités qui ont travaillé dans le même sens que lui commencent à produire des résultats, et qu'en particulier, il est permis de considérer comme possible une rénovation profonde de l'éducation nationale en France.

1936

Les expériences de plus en plus nombreuses qui sont tentées dans notre pays, surtout dans les écoles rurales, révèlent en se déroulant, les points de résistance (parmi le personnel, les administrateurs, les parents) et les insuffisances de préparation des maîtres. Aussi l'action du G. F. E. N. est-elle amenée à se modifier quelque peu. Il porte désormais son effort particulièrement sur la réduction de ces résistances et sur l'étude précise des

problèmes qui se posent aux novateurs en action. On peut considérer que la fin de l'année 1936 marque à peu près ce tournant de son activité.

Le sentiment de la nécessité d'un groupement des forces novatrices qui s'était déjà manifesté par la fusion du Bureau Français d'Éducation et du G. F. E. N. devint plus vif à mesure que l'effort de rénovation se produisait en des points plus nombreux du territoire et parmi des catégories plus diverses de maîtres. Aussi M. Freinet, animateur de « L'Imprimerie à l'École » prit-il l'initiative d'inviter les membres de son association à se joindre aux groupes d'Éducation nouvelle déjà existants et à contribuer à en fonder de nouveaux. Il ne s'agissait nullement de la fusion de deux groupements. En effet, l'un applique son effort à introduire dans les écoles primaires des méthodes nouvelles par la pratique d'une technique précise « L'Imprimerie à l'École », tandis que l'autre étend son intérêt et son action à tous les âges et à tous les aspects de l'éducation, à toutes les techniques, quels qu'en soient les promoteurs, qui réalisent en totalité ou en partie les principes de l'éducation nouvelle. M. Freinet conseillait à ses adhérents de rejoindre individuellement le mouvement général que représente le G. F. E. N. pour le fortifier de leur dynamisme et aussi profiter du « climat » que tend à créer le Groupe et de l'influence dont il peut disposer. La nécessité et même l'urgence de cette union des groupements divers qui se consacrent aux progrès de l'éducation quels que soient les milieux où ils se développent, et les formes diverses des techniques qu'ils préconisent fut ressentie vivement par les Français réunis à Cheltenham lorsqu'ils prirent conscience de la force de propagande et d'action qui réside dans la Ligue Internationale où s'unissent et se soutiennent mutuellement des personnalités, des formules éducatives, des solutions de problèmes divers. La dispersion des forces françaises de rénovation entre tant d'associations, leur est apparue clairement, comme une erreur de tactique qui affaiblit les moyens d'action de chacune, restreint son rayonnement, paralyse ses efforts, en accentuant jusqu'à l'exagération les nuances qui séparent ceux qui travaillent, somme toute, à la même tâche : personnel des écoles du premier et deuxième degré, parents, habitants du Nord ou du Midi, techniciens attachés à telle ou telle méthode, chacun s'isole de ses « frères » en éducation nouvelle. Il leur sembla possible, chaque groupe gardant son individualité, de se retrouver dans une organisation centrale qui pourrait relier les efforts dispersés et par sa

force accrue faciliter à chacun sa propre action. Les « Imprimeurs » résolurent d'entrer dans cette voie, le G. F. E. N. réuni en octobre 1936 décida de faciliter cette entrée de membres nouveaux et d'étudier, sur la base d'un recrutement élargi, des méthodes de travail adaptées à des conditions nouvelles.

D'une part, l'abaissement de la cotisation (de 10 à 5 fr.) permet d'espérer que personne ne serait empêché d'appartenir à la fois au groupement restreint qui correspondait à son milieu de travail et à ses préférences pédagogiques et à l'association de « rassemblement » qu'était le G. F. E. N.

D'autre part, il fut décidé que les divers problèmes d'ordre général qui se poseraient au fur et à mesure des événements seraient étudiés par des commissions nommées à cet effet et constituées par des personnalités jugées compétentes, à quelque groupement qu'elles appartinssent. Plusieurs réunions eurent lieu dans le dernier trimestre de 1936 pour réaliser ce programme et les « projets ministériels » en vue d'une « réforme » de l'enseignement dictèrent pour ainsi dire les questions à résoudre. Les premières qui s'imposèrent à nous furent « la réforme du certificat d'études » et le programme de l'année de « scolarité prolongée ».

Des commissions se réunirent ou se rencontrèrent, répondant à notre appel, des personnes qui se rattachaient au Groupe du Nord des Amis de l'Éducation Nouvelle (MM. Hulin, Gouhier, etc...) à « l'Information pédagogique » (M. Weiler), aux diverses associations professionnelles, à l'Imprimerie à l'École (MM. Freinet, Pichot, etc...), à l'administration de l'enseignement public, etc... Un travail important fut, en 1937, le résultat de cette collaboration : le projet de réforme du Certificat d'Études que rédigea M. Hulin et qui fut publié dans *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 129. *L'Éducateur prolétarien*, le bulletin des Amis de l'Éducation Nouvelle. Il fut communiqué au Ministère de l'Éducation Nationale. Le G. F. E. N. proposa au Syndicat national, qui devait présenter un projet de même sorte au Conseil Supérieur, de travailler à une rédaction commune en prenant comme base le projet Hulin. Il nous fut répondu que le Syndicat National n'envisageait pas la possibilité d'une collaboration sous cette forme, mais qu'il ne manquerait pas de tenir compte de notre projet dans ses propositions.

Parallèlement les conséquences de notre organisation renouvelée se déroulèrent dans plusieurs départements. Les Groupes que nous avions déjà fondés à Marseille, à Perpignan, dans l'Allier et l'Eure-et-Loir ont vu

augmenter leurs effectifs. Des groupes nouveaux ont été formés dans la Nièvre, la Manche, l'Hérault, l'Isère, les Vosges, la Seine-et-Oise, les Deux-Sèvres, la Saône-et-Loire, la Creuse. D'autres sont en formation dans la Charente, la Charente-Inférieure, le Puy-de-Dôme, l'Aude, l'Ardèche, la Meurthe-et-Moselle, la Savoie, la Seine, l'Eure.

Dans la plupart de ces groupes dominant actuellement les maîtres des écoles du premier degré et nous nous efforçons d'y appeler d'autres éléments, appartenant à tous les stades de l'enseignement. Un effort de redressement de l'éducation ne peut se réaliser que si des techniques nouvelles sont employées, dès le début de l'œuvre éducative, avant que des pratiques erronées ou inefficaces aient atrophié les forces spontanées des enfants et altéré leur vraie nature. Les écoles maternelles et les jardins d'enfants ont commencé cette œuvre, c'est aux écoles du premier degré de la continuer afin que les élèves arrivent à l'âge du « second degré » dans les conditions les meilleures de développement intellectuel, de curiosité, de goût et déjà d'habitude du travail personnel. Cette continuité, cette unité dans l'éducation nous apparaissent comme une nécessité et c'est une raison de plus pour que nous nous efforcions de grouper en une seule association tous ceux qui, de sa naissance à la fin de son adolescence travaillent à « éduquer » les enfants des hommes. C'est la raison pour laquelle, par la voix de notre vice-président, le D^r Wallon, nous avons résisté à la suggestion qui nous était faite, au cours d'une réunion amicale d'éducateurs d'éducation nouvelle à Bellevue (août 1937), d'organiser notre groupe en trois sections distinctes s'occupant, l'une des écoles du premier degré, une autre de celles du deuxième degré, une troisième de l'enseignement supérieur. Nous ne voulions pas non plus, par une organisation de ce genre, sembler exclure de notre intérêt et de nos rangs : les parents, les associations de jeunesse, les maîtres d'apprentissage et tout ce qui, en dehors de l'école, contribue à l'œuvre d'éducation.

Mais le développement de nos groupes départementaux, la variété des tâches qui se présenteront à eux fit sentir la nécessité d'établir entre notre organisme central (bureau et comité d'action) et les sous-groupes et aussi entre les sous-groupes eux-mêmes un lien étroit et permanent. La revue P. E. N. ne pouvait servir à cet usage à cause de son prix qui dépasse de beaucoup celui de l'adhésion au G. F. E. N. C'est pourquoi nous avons créé et nous adressons mensuellement à tous nos membres un petit bulletin qui les tient au courant à la fois de l'activité du bureau et du

comité d'action, des commissions de travail et de celle des Groupes départementaux."

Celle-ci a revêtu jusqu'à présent trois formes principales qui se retrouvent dans le bulletin : 1° L'étude des méthodes, des principes et des techniques de l'éducation nouvelle, des problèmes qu'elle soulève, l'étude de la psychologie de l'enfant (tout cela à l'aide de livres, de conférences, de démonstrations, etc.) 2° la propagande à l'intérieur du groupe et au sein des diverses catégories d'éducateurs, puis dans le grand public afin de susciter des adeptes nouveaux et de gagner, en plus des éducateurs, des partisans nombreux à l'œuvre nouvelle de l'éducation qui ne peut se répandre qu'à la faveur d'un climat favorable ; 3° enfin les « expériences » tentées par les plus favorisés, les plus hardis, les plus convaincus des éducateurs : expériences entreprises à la suite de cette « préparation », mais aussi, mise à jour, au grand profit de tous et aussi d'eux-mêmes, d'expériences plus ou moins anciennes, faites par des maîtres mécontents des pratiques traditionnelles et qui dans leur école souvent isolée ont découvert par leur instinct d'éducateur des techniques plus efficaces, sans savoir qu'ils rejoignaient par elles un mouvement général et profond de rénovation. De ces trois étapes de travail, quelques-uns de nos groupes ont suivi l'ordre rationnel et selon leur « âge » et leur activité, les uns en sont encore aux « études » et à la propagande, d'autres ont entrepris les « expériences » plus ou moins nombreuses, plus ou moins audacieuses. Mais certains ont abordé l'effort de réalisation aussitôt que quelques maîtres se sont sentis assez instruits des pratiques d'une technique nouvelle pour en faire l'essai dans leur classe : L'Imprimerie à l'École, les Coopératives scolaires, le travail par équipes, les centres d'intérêt ont servi plus ou moins fréquemment à cette mise en marche hardie.

Parallèlement à ce développement en étendue le G. F. E. N. a été amené depuis 1936 à prendre part à diverses manifestations se rattachant à la vie nationale. Nous avons signalé déjà son projet de réforme du Certificat d'Études primaires dont on trouvera le texte dans le n° 129 de P. E. N.

A la fin de 1936, M. Lebrun, Directeur de l'Office de renseignements et de documentation pédagogiques (Musée pédagogique) nous offrit la possibilité d'installer une exposition dans le local du Musée Pédagogique. On sait que ce local avait été désigné comme annexe de l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, pendant la durée de celle-ci. Une douzaine de mètres de cimaise nous furent concédés dans le vestibule du troisième étage, à droite et à gauche de notre bureau, et le ma-

tériel nécessaire fut mis à notre disposition. Le bureau du G. F. E. N. décida de limiter l'exposition aux « travaux d'enfants » et à la « vie scolaire » considérés comme les aspects les plus représentatifs des méthodes nouvelles, les plus instructifs de ses techniques.

Nous nous sommes aussitôt mis en rapport avec les écoles publiques et privées qui pouvaient nous fournir les documents les plus intéressants et grâce à la bonne volonté des maîtres, à la collaboration dévouée de quelques techniciens et techniciennes des expositions nous avons pu composer un ensemble (d'où nous avons dû exclure, non par absence mais par excès de matériel, les « dessins » qui n'étaient que des « dessins ») de l'activité éducative de l'enfant de 3 ans à l'adolescence.

On pouvait y voir ce que font les petits de l'école maternelle lorsqu'ils ont le choix de leurs occupations et la liberté de « s'exprimer », lorsque leur vie est ordonnée selon leurs besoins (danses, exercices physiques, constructions, jeux sensoriels, conversations, entraide, etc..., etc.).

A l'âge du 1^{er} degré, nous avons montré l'aspect des salles de travail, — les travaux personnels de recherche et d'application des connaissances acquises dans les diverses disciplines : plans, dessins, collections de documents, fiches, modelages, — les reproductions se rapportant à des faits géographiques, géologiques, artistiques, météorologiques, etc..., — les expériences réalisées par les enfants ; leurs observations et la notation de ces observations — leurs créations romanesques, dramatiques et poétiques, etc...

Les écoles du 2^e degré nous ont apporté une riche moisson de travaux scientifiques et de créations dramatiques et poétiques : cahiers de travail personnel — études se rapportant à l'anatomie végétale et animale sous forme de dissections et de reconstitutions schématiques ; aux phénomènes de la nature ; à la géologie, à l'astronomie ; des constructions d'appareils de physique par les élèves, etc. Tout cela montrant clairement que le « savoir » des jeunes instruits avec les méthodes nouvelles ne le cède en rien à celui des élèves « contraints » au travail scolaire.

Nous avons pu montrer en nombre impressionnant des collections de « journaux d'enfants » rédigés, imprimés, illustrés par eux-mêmes et émanant de lycées, de collèges, d'écoles supérieures et d'écoles primaires, surtout rurales. Tous les degrés du savoir, du savoir-faire, du goût et de l'habileté artistiques se reflètent dans ces périodiques qui vont de l'humble cahier de quelques feuilles édité par une petite école de hameau jus-

qu'à la luxueuse publication à laquelle ont collaboré les adolescents et les petits d'une grande institution. Et quelle variété, toujours pittoresque, souvent poétique, dans les noms choisis pour ces « journaux » : *L'Essaim Joyeux, L'Aube, Les Petits Bavards, La Semence, Les Petits Glaneurs, Tous amis, Nos Histoires, Les Arielles, A chacun sa glane.*

A vrai dire, l'ambition du G. F. E. N. était allée plus loin. M. Piéron avait proposé au bureau d'envisager le projet de faire fonctionner pendant la durée de l'Exposition Internationale une ou plusieurs classes avec des maîtres et des élèves appartenant à des écoles nouvelles. Le bureau avait accueilli avec enthousiasme cette suggestion et les premières démarches firent naître de grands espoirs. Consultées par nous, des écoles nouvelles publiques et privées se déclarèrent prêtes à prendre part à ces démonstrations, à condition que leur durée, leur installation et leur fonctionnement réduisissent au minimum le caractère factice de ces classes de propagande. Les difficultés surgirent lorsque commencèrent les démarches pour l'exécution matérielle. Pendant plusieurs mois nous vîmes successivement s'effondrer toutes les tentatives pour obtenir dans le sein de l'Exposition et de ses annexes officielles, une place convenable pour nos « classes ». Il eut fallu pouvoir « construire » et nous n'en avions pas le moyen. On dut renoncer.

Pourtant une réalisation partielle fut rendue possible grâce à notre collaboration au Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation populaire qui devait tenir ses assises au Palais de la Mutualité entre le 27 juillet et le 3 août 1937. Le Syndicat National des Instituteurs qui le réunissait avait demandé au G. F. E. N. dès la fin de l'année 1936 de prendre part à l'organisation de ce Congrès et à cet effet, de désigner un de ses représentants pour faire partie du Comité d'organisation. M^{lle} Flayol prit part à la plupart de ses réunions. Elle put y faire des suggestions, inspirer ou soutenir celles qui émanaient des membres les plus favorables à l'éducation nouvelle, désigner des personnalités étrangères appartenant à la Ligue Internationale qui furent invitées à participer aux travaux du Congrès ; aider à la composition d'un stand d'ouvrages d'éducation nouvelle à l'« Exposition de livres ». Elle a pu en particulier proposer et obtenir l'installation et le fonctionnement de « classes » d'éducation nouvelle pendant la durée du Congrès et elle rendait compte de cette tentative dans les termes suivants :

« Le Comité d'Organisation n'avait envisagé que le projet d'équiper une classe d'école maternelle et une classe d'école

« primaire pour montrer d'une façon un « peu vivante et précise ce que doit et ce « que peut être l'installation matérielle d'une « école. Lorsque la question vint à l'étude, « je fis remarquer que le projet serait plus « intéressant encore si au lieu de classes « vides on montrait des classes en plein « fonctionnement et surtout des classes « d'éducation nouvelle. J'indiquais en même « temps que si le principe en était admis, « je croyais pouvoir donner l'assurance que « le personnel des écoles Decroly (l'Ermi- « tage et l'Institut) ne se refuserait pas à « assurer le fonctionnement d'une école pri- « maire.

« Ma suggestion reçut le meilleur accueil, « et après avoir décidé que la classe de « l'École Maternelle serait aussi une classe « en activité, on mit le projet à l'étude. « Il présentait de grosses difficultés d'ordre « administratif et matériel, mais la bonne « volonté du Comité arriva à les surmonter. « On obtint trois salles de classe à l'école de « la rue du Cardinal-Lemoine, à proximité « du siège du Congrès et l'on arriva à re- « cruter, malgré les vacances, d'abord une « trentaine d'enfants du quartier, pour les « deux classes Decroly. Pour la classe d'École « maternelle la maîtresse qui en prenait la « charge comptait amener chaque jour ses « propres élèves.

« Personne, pas plus les maîtresses que « les organisateurs, ne se faisait illusion sur « les écueils d'ordre pédagogique d'une telle « initiative : des « petits » de 4 ans aux « « grands » de 9 ans, quelles causes puis- « santes et permanentes de distraction, de « dissipation que la présence autour d'eux « d'un public nombreux, sans cesse renou- « velé, curieux et interrogateur. Mais les « maîtresses eurent la conviction qu'elles « obtiendraient d'eux, malgré cela, un tra- « vail suffisant et l'ordre nécessaire. Pour « les deux classes Decroly une difficulté « plus grande encore s'ajoutait à celle-là. « Il avait été impossible d'envisager le trans- « fert à Paris des élèves bruxellois et les « deux maîtresses savaient qu'elles allaient « se trouver en face d'enfants inconnus d'el- « les, comme elles étaient inconnues d'eux, « que ces enfants venaient d'écoles diverses « et n'avaient ni habitudes communes — « bien que tous en eussent déjà et qui « n'étaient guère celles qu'on aurait souhai- « tées — ni homogénéité, ni cohésion. Et « la période de travail avait dû être réduite « à trois jours. Il a fallu certes aux maî- « tresses qui ont accepté de faire une telle « démonstration dans de telles conditions, « non seulement du courage, mais de l'au- « dace et avec une confiance longuement

« affermie par l'expérience, un dévouement
« d'un bien actif dynamisme à l'œuvre de
« leur « maître ». Elles se lancèrent dans
« cette aventure avec la plus joyeuse ar-
« deur... et la préparation la plus réfléchie.
« Dès le deuxième jour, la classe des plus
« grands fut conduite en « sortie d'obser-
« vation » à Notre-Dame, les congressistes
« suivirent, un peu surpris, un peu inquiets
« de tant de hardiesse. Mais pouvait-on mon-
« trer une classe Decroly, même improvisée,
« sans cette prise de contact avec le proche
« entourage, observée dans son ambiance et
« ses formes réelles, sans modifications dues
« au transfert, sans transposition ou simpli-
« fication ?

« Le public se serrait nombreux dans le
« couloir vitré où l'on avait espéré le main-
« tenir, il débordait dans les classes, et les
« enfants partis, il assaillait de questions les
« maîtresses, qui enseignaient longtemps les
« adultes après avoir enseigné les enfants.
« Ceux-ci, dès le premier jour, réclamè-
« rent une classe d'après-midi ; dès la deu-
« xième séance, désireux de faire profiter
« leurs amis d'une « école » si amusante,
« amenèrent de nouveaux camarades et l'ef-
« fectif, le dernier jour, était presque dou-
« blé. De ce côté, le succès était complet et
« ce n'est pas un mince résultat. Après cette
« démonstration vivante, mais limitée et
« faite dans de déplorables conditions, le
« film présenté par le « Centre Decroly »
« prit tout son sens et toute son impor-
« tance. »

On a pu exprimer le regret qu'il n'y ait pas eu dans ce Congrès une section spéciale d'Education Nouvelle. Nous ne l'avons pas trop regretté car nos principes et nos techniques ont été présents dans le programme de plusieurs sections, comme ils étaient présents par les points de vue et les personnalités de bien des orateurs.

En tous cas il paraît indiscutable que dans la première section consacrée aux « Caractères généraux de l'enseignement dans les divers pays » (1) la conférence de M. Jeune-homme sur l'enseignement du premier degré en Belgique, a introduit les auditeurs en pleine réalisation officielle de l'Ecole nouvelle ; que dans la deuxième section, « Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation » (2), les conférences de M. Piaget sur la logique infantine, de M^{me} Buhler sur le

développement des intérêts de l'enfant ; de M^{me} Lany-Hollebecque, sur les caractéristiques de la vie sociale de l'enfant ; de M^{me} Kohler sur l'éducation sociale d'une classe d'enfants de 11 à 12 ans ; de M. Piéron sur les méthodes de mesure, de M. Llorca sur l'Ecole Cervantes ; du D^r Wallon sur les troubles du caractère et de la discipline ; dans la troisième section, « Méthodes d'Enseignement », les conférences de M^{me} Boschetti-Alberti sur l'Ecole sereine, de M. Jordun sur le Lycée Montessori à Amsterdam, de M^{me} Degand sur l'esprit Decrolyen dans les écoles du premier degré, de M^{me} Jadouille sur l'enseignement par l'observation, de M. Freinet sur l'imprimerie à l'Ecole, de M. Boeke, de M^{me} Langevin, de M. Jakiel sur le travail par groupe, de M. Bakule sur le chant choral ; les nombreuses communications sur les publications enfantines et les livres pour enfants, sur l'importance et l'influence de l'éducation physique dans l'éducation générale, tout cela aurait pu aussi bien avoir sa place dans un Congrès d'Education Nouvelle.

Enfin dans l'Exposition de livres, si riche et conçue dans un esprit si large, un stand spécial était consacré à l'Education Nouvelle et l'on y trouvait, outre les œuvres originales des pédagogues modernes, de nombreux ouvrages de vulgarisation, des monographies d'écoles nouvelles et des études théoriques sur leurs principes et leurs techniques.

Le G. F. E. N. s'était aussi préoccupé de savoir si une étude avait été prévue sur le mouvement de l'Education nouvelle dans le volume qui devait être publié sous le titre : « Instruction — Education » dans l'*Encyclopédie française*. M. Piaget et le D^r Wallon y apportaient « l'esprit de l'Education nouvelle ». Sur la suggestion de ce dernier on y fit place aussi aux « réalisations françaises » et la Secrétaire du G. F. E. N. fut chargée de présenter une partie de ces réalisations.

Continuant son travail d'études et d'interventions dans les questions d'éducation et d'enseignement que les événements mettent à l'ordre du jour, le G. F. E. N. a pris le plus vif intérêt aux « expériences » que le ministre a mis en marche en vue d'une réforme profonde de notre Education nationale. Rien ne pouvait nous être plus sympathique que ces tentatives de « préparation » d'une réforme, dans un ordre de faits si complexes et si délicats. Et notre sympathie ne pouvait qu'être vivifiée lorsque nous avons vu que le choix de ces expériences sur l'orientation scolaire, la culture physique et les loisirs dirigés semblait révéler l'intention nette de ne pas limiter la ré-

(1) Notre collaborateur M. BOES en était le secrétaire.

(2) M. ABADIE, l'un de nos membres parisiens les plus actifs, en était secrétaire.

forme à des question (certes de toute première importance, mais non de seule importance) de « structure » mais aussi de fonctionnement, c'est-à-dire de « méthodes ». Le G. F. E. N. considère en effet que vouloir orienter les enfants vers les études qui répondent le mieux à leurs goûts et à leurs aptitudes, c'est rendre obligatoire l'emploi de méthodes plus variées, plus révélatrices parce que mieux adaptées à la mentalité et aux besoins des enfants que ne le sont les méthodes traditionnelles. Il pense aussi que la pratique des loisirs dirigés sera un excellent moyen d'éclairer les maîtres sur les besoins et les possibilités de leurs élèves et de les orienter vers une autre attitude de l'éducateur : celui qui conseille aide et suggère plutôt que celui qui « défend » et « commande ».

C'est dire que nous souhaitons ardemment le succès de ces expériences tant auprès des enfants (ce qui ne fait pour nous aucun doute) qu'auprès des « maîtres », des parents et de l'opinion publique. C'est dire aussi que nous voudrions voir entreprendre ces expériences dans les meilleures conditions possibles et leurs résultats contrôlés de façon à devenir à peu près incontestables.

Aussi nous sommes-nous donnés la tâche (en pleine voie de réalisation) après avoir examiné dans l'esprit le plus compréhensif la manière dont se déroulent ces expériences dans les classes où elles ont lieu, de signa-

ler les points sur lesquels des modifications seraient souhaitables et surtout de souligner les conditions qui nous semblent indispensables à leur efficacité. Parmi elles, il y en a quelques-unes qui devront être réalisées dans la totalité des « expériences » qui sont ou seront tentées ; c'est d'abord qu'elles soient confiées exclusivement à des maîtres désignés par leurs goûts et leurs capacités pour y apporter le dévouement éclairé et la sympathie préalable nécessaires à tout éducateur, et bien plus encore à celui qui « expérimente ». Et l'autre condition est que des ressources normales et des garanties suffisantes empêchent ces « expériences » de devenir des « aventures » d'où s'éloigneraient les éducateurs pondérés : si admirables que soient des personnalités comme celle de Bakulé et de ceux qui ont réussi contre vents et marées, un pays ne peut compter pour l'éducation de toute la jeunesse sur ces « miracles pédagogiques » et sur un personnel tout entier capable de faire quelque chose avec rien. Enfin, nous croyons qu'un contrôle effectif parce qu'objectif doit être assuré à ces expériences.

Le G. F. E. N. a déjà mis au point et se dispose à présenter au ministère une lettre au sujet des « classes d'expérience ». Un travail de même sorte est en cours pour les « Loisirs dirigés » et pour la « prolongation de la scolarité ».

CHAPITRE II

L'Œuvre de la Revue « Pour l'Ère Nouvelle » et du « Groupe Français d'Éducation Nouvelle »

A. — COMMENT ELLE A ÉTÉ ENVISAGÉE

L'historique qui précède permet de voir sous quelles formes et avec quelle intensité s'est développée l'action qu'ont menée, parallèlement d'abord, puis en étroite connexion le G. F. E. N. et la revue P. E. N. On en jugera mieux en jetant un coup d'œil sur les tableaux ci-dessous qui précisent et complètent cet historique.

Dès les débuts de son travail actif, le groupe envisage ce que devront être ses buts d'une manière assez perspicace et précise

pour que peu de chose ait dû être modifié au programme du travail que traçait la secrétaire en 1928 (1).

« L'activité du groupe semble devoir revêtir un double aspect :

« 1° Recueillir les travaux scientifiques et philosophiques des groupements d'études existant et des travailleurs isolés qui permettront de fonder l'éducation sur une « base solide, mais non immuable, car il

(1) Cf. Rapport sur l'activité du Groupe pendant l'année 1928 par M^{me} HAUSER.

« faut toujours être prêt à se transformer
« et à s'adapter quand on veut travailler
« avec la vie.

« Faciliter par le travail de commissions
« de spécialistes l'élaboration d'un pro-
« gramme de réformes à soumettre aux au-
« torités qualifiées, trouver les moyens pra-
« tiques de rendre possible la préparation
« des maîtres dans un esprit nouveau. Dès
« cette année, M. le Professeur Fauconnet
« dirigera les travaux d'une commission de
« réforme des examens. Le premier résul-
« tat de ces recherches donnera lieu à un
« rapport qui sera présenté au mois d'août
« prochain, au Congrès d'Elseigneur et con-
« fronté avec les rapports des Commissions
« qui sont un peu partout au travail.

« 2° Par son Secrétariat organiser des
« conférences, des visites, des voyages de
« documentation, encourager et susciter les
« initiatives du genre de celle de M^{lle} Carroi
« concernant l'enseignement secondaire fé-
« minin et rendre tous les services si divers
« qu'on lui demande.

« La création d'une bibliothèque de prêt
« est envisagée par votre Comité pour le cas
« où des ressources suffisantes lui seraient
« accordées. »

Les circonstances ont seulement modifié,
mais ceci très nettement, l'importance rela-
tive prise, dans son activité, par l'effort de
direction et d'aide aux réalisations, complé-
tant la propagande théorique.

En 1929, la Secrétaire écrit déjà : « Si le
Groupe Français d'Education Nouvelle veut
remplir la tâche qui s'impose à lui, il devra
se mettre en mesure de donner des direc-
tives effectives et une aide réelle à ceux qui
souhaitent améliorer leur action éducative. »

Cette évolution vers une propagande, de
plus en plus technique, cet effort de plus
en plus efficace d'union et de collaboration
des amis, individuels ou collectifs, de l'Edu-
cation Nouvelle nous semble devoir ressortir
de la synthèse de notre action.

B. — LA REVUE

Depuis ses débuts la revue « Pour l'Ere
Nouvelle » a publié des articles de la grosse
majorité des pédagogues novateurs de France
et de l'étranger. La table des matières, régu-
lièrement publiée, forme une documentation
unique tenue à la disposition des personnes
qui en font la demande. Voici les principaux
de ces articles :

ANGLES (M^{lle}) : L'instinct combatif et la
Paix (n° 77).

L'Ecole maternelle française (n° 82).

M. BAKULE : Expériences pédagogiques
(n° 17).

L'Institut expérimental d'Education
(n° 54).

BARDOT (M^{lle}) : L'effort de rénovation dans
les écoles maternelles (n° 49).

Les écoles maternelles publiques (n° 79).

BAUCOMONT (Jean) : Le rôle du Folklore
dans l'éducation (n° 76).

BERTIER (Georges) : L'utilité de l'Ecole nou-
velle pour l'Ecole publique (n° 8).

Le développement de la personnalité mo-
rale à l'Ecole des Roches (n° 17).

L'Ecole nouvelle en face des program-
mes et des examens officiels (n° 53).

La formation sociale par l'Ecole nou-
velle (n° 79).

L'utilité des écoles expérimentales (n° 90).

M. BOSCHETTI-ALBERTI : La discipline dans
la liberté (n° 23).

H. BOUCHET : L'Ecole active dans l'ensei-
gnement secondaire en France (n° 75).

Un essai d'individualisation dans une
classe de philosophie (n° 87).

P. BOVET : Les problèmes scolaires posés par
le bilinguisme (n° 105).

CARROI (M.-A.) : Le travail de composition
par équipes dans un lycée (n° 49).

L'éducation des indigènes en Tunisie
(n° 68).

Méthode classique, méthodes nouvelles
dans les gymnases de Berlin (n° 87).

Le dessin au service de l'éducation
(n° 89).

Les fondements sociologiques du travail
par équipes (n° 118).

Développement individuel et travail par
équipes (n° 119).

Art et Personnalité libre (n° 123).

Le recrutement des maîtres et des élèves
(Afrique du Nord) (n° 131).

La semaine pédagogique de Rabat (Pâ-
ques 1937) (n° 131).

D^r CHANG PENG CHUN : Contacts intercultu-
rels et adaptation créatrice dans le
monde moderne (n° 125).

Ed. CLAPARÈDE : La pensée loyale et son
éducation (n° 84).

COUSINET (Roger) : La Nouvelle éducation
(n° 1).

L'Art des Enfants (n° 3).

L'auto-éducation et le travail collectif
(n° 8).

Une école expérimentale en France
(n° 15).

Expérience de travail libre par groupes
(n° 49).

DALCROZE (E. Jacques) : Le Rythme (n° 3).

La gymnastique rythmique (n° 8).

L'équilibre (n° 63).

DECROLY (D^r O.) : Comment l'Education
intellectuelle contribue à sublimer les
tendances (n° 8).

- Expériences d'Éducation nouvelle à La Haye (n° 12).
- De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses (n° 13).
- Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts (n° 17).
- Une école nouvelle en Amérique du Sud. Le Gymnase moderne de Bogota (n° 19).
- Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant. L'enfant et le soleil (n° 39).
- Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant (n° 52).
- J. DEGAND : Petite école (n° 91).
- DUBOIS (Fernand) : L'Éducation nouvelle et l'expérience belge (n° 127).
- DUPUY (Paul) : L'Esprit international à l'École internationale de Genève (n° 18).
- Les Centres d'intérêt à l'École internationale de Genève (n° 33).
- R. DUTHIL : Une école active en France dans le cadre d'une École primaire supérieure de Jeunes Filles (n° 58).
- ENSOR (Béatrice) : L'esprit du temps nouveau (n° 10).
- Croisades dans le royaume de l'Éducation (n° 51).
- Ad. FERRIÈRE : Une république d'enfants : l'Odenwald (n° 7).
- Progrès actuels du mouvement en faveur de l'Éducation nouvelle (n° 10).
- La coéducation des sexes dans la famille et à l'École (n° 13).
- L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles (n° 15).
- Écoles expérimentales en Europe et en Amérique (n° 16).
- Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce (n° 17).
- Une visite aux pionniers de l'École active en Italie (n° 23).
- Pestalozzi et l'Éducation nouvelle (n° 25).
- Le problème de l'enseignement secondaire (n° 33).
- La composition française à l'École active (n° 43).
- La détermination des types psychologiques et l'individualisation en éducation (n° 44).
- La Turquie nouvelle et ses Écoles (n° 45).
- De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité (n° 51).
- La situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle (n° 52).
- L'Éducation dans la république de l'Équateur (n° 60).
- L'Éducation nouvelle en Colombie.
- L'Éducation nouvelle au Mexique (n° 75).
- L'enseignement de l'Histoire (n° 80).
- Ovide Decroly (n° 81).
- Comment tenir compte des aptitudes du Maître à l'École (n° 82).
- Ch. Becker (n° 89).
- Hommage à Decroly (n° 91).
- Parents et enfants (n° 94).
- Classification des enfants d'après leur type psychologique (n° 95).
- Le premier Congrès du cinéma d'Éducation et d'Enseignement à Rome (n° 101).
- La coéducation des sexes (n° 102).
- L'Éducation, facteur de transformation sociale (nos 103 et 104).
- La formation de l'esprit de géométrie selon M^{me} Montessori (n° 106).
- Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques (n° 128).
- FLAYOL (M^{lle} E.) : L'esprit des écoles nouvelles et les écoles normales primaires françaises (n° 49).
- Comment améliorer la préparation intellectuelle et morale des éducateurs (n° 53).
- On parle en France d'Éducation nouvelle (n° 69).
- Quelques réalisations en France (n° 119).
- L'Éducation nouvelle au Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'éducation populaire (n° 131).
- Coup d'œil sur les journées de la « Classe d'Orientation » (n° 132).
- C. FREINET : L'imprimerie à l'École (n° 49).
- L'imprimerie à l'École (n° 79).
- Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'École (n° 99).
- La littérature enfantine (n° 102).
- H. FRÈRE : Philosophie du plan belge d'études primaires (n° 127).
- GEHEEB (Paul) : Impressions du Congrès (n° 83).
- A. HAMAIDE : L'œuvre du D^r Decroly en Belgique (n° 1).
- Comment rendre l'enseignement du calcul intéressant ? (n° 53).
- Ovide Decroly (n° 91).
- Le plan d'études belge (n° 127).
- HEBERT (Max) : L'Enseignement de la Paix à l'École (n° 77).
- R. JADOT : Notre enseignement primaire peut s'enorgueillir de son programme (n° 127).
- R. JEUDON : Résultats de l'Éducation du geste sur le comportement physique et mental (n° 101).
- JUNG (C. G.) : L'importance du subconscient dans l'Éducation individuelle (n° 17).
- KERSCHENSTEINER (D^r Georg) : La conception pédagogique du travail (n° 7).

- P. LANGEVIN : Discours à la séance d'ouverture du Congrès de Nice (n° 80).
Le problème de la culture générale (n° 81).
- LAUGIER (M. H.) : Une science nouvelle : la Biotypologie (n° 109).
- LAUGIER (Dr Henri) et F. PAPILLON : La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement (n° 13).
- H. LAUGIER, Ed. TOULOUSE, D. WEINBERG : La biotypologie et l'orientation professionnelle (n° 92).
- H. LAUGIER et D. WEINBERG (Extrait du « Travail humain ») : Le facteur subjectif dans les notes d'examen (n° 106 et 107).
- M. LLOPIS : La rénovation de l'Ecole dans l'Espagne républicaine (n° 84).
- G. LOMBARDO-RADICE : Le rôle du jeu dans l'éducation (n° 23).
L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique (n° 23).
Adolphe Ferrière et l'école active (n° 60).
- LUZURIAGA (Lorenzo) : Les trente points caractéristiques de l'Ecole publique rénovée (n° 40).
Le jeu et le travail dans l'éducation (n° 52).
- E. MARCAULT : Psychologie de la conscience créatrice (n° 17).
- MONTESSORI (Maria) : La discipline et la liberté (n° 29).
Les principes de la psychologie appliqués à l'éducation (n° 51).
Mobilisation nouvelle (n° 80).
Extraits du livre « L'Enfant » (n° 115). (Extrait de conférences). Les étapes de l'Education (n° 122).
- N. NEMÈS : Le mouvement d'Education Nouvelle en Hongrie (n° 20).
Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8 à 10 ans (n° 82).
- A. NIETO CABALLERO : Le renouvellement d'un peuple par l'éducation (n° 126).
- PETERSEN (Peter) : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg (n° 8).
- PIAGET (Jean) : La naissance de l'intelligence chez l'enfant (n° 26).
L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle (n° 83).
Le jugement moral chez l'enfant (n° 86).
Développement des idées morales chez l'enfant (n° 102).
- H. PIÉRON : La notion d'aptitudes en éducation (n° 49).
Education nouvelle et docimologie (n° 73).
- Les origines en France de la méthode des tests (n° 79).
Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne (n° 82).
Les deux principes de l'Education nouvelle (n° 91).
L'Education en Colombie (n° 95).
Sur les examens (n° 101).
Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle (n° 117).
- M^{me} H. PIÉRON : Les recherches psychologiques à l'école et la collaboration des éducateurs (n° 73).
- M. et M^{me} H. PIÉRON et H. LAUGIER. — Etude critique sur la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests (n° 105).
- H. PIÉRON } Sur le nouveau plan belge
H. WALLON } (n° 127).
- PROFIT : Les coopératives scolaires françaises (n° 79).
Après quinze années de coopération scolaire (n° 105).
- W. RASMUSSEN : La pédagogie du doute (n° 112).
- ROTTEN (Elisabeth) : Les communautés scolaires de Hambourg (n° 6).
- M^{lle} SOUSTRE : Les couples enfantins (n° 93 et 94).
- WALLON (Dr H.) : Les composantes neurologiques du caractère (n° 52).
Un laboratoire de psychologie de l'enfant (n° 61).
Culture générale et orientation professionnelle (n° 81).
Pédagogie concrète et Psychologie de l'enfant (n° 91).
Les origines du Caractère chez l'enfant (n° 98).
L'Expression des émotions et leurs fins sociales (n° 99).
Allocution au Congrès de Cheltenham (n° 121).
Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres (n° 123).
La méthode des Tests et l'étude du caractère (n° 124).
Psychologie et Education de l'enfance (n° 129).
- WASHBURN (C. W.) : Les écoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis (n° 14).
Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'éducation en Russie (n° 35).
Les écoles de Winnetka (n° 72).
Science et libre personnalité (n° 123).

Elle a publié également les comptes rendus et les plus importantes communications des

Congrès de la Ligue Internationale (Calais, 1921 ; Territet, 1923 ; Locarno, 1925 ; Heidelberg, 1927 ; Elsenieur, 1929 ; Nice, 1932 ; Cheltenham, 1936), ainsi que de la plupart des Congrès partiels : Villebon, 1924 ; Congrès de Londres, 1931 ; Congrès Hollandais et Congrès du Havre, 1936 ; Congrès du Maroc, 1937, etc... On y trouve également les « divers » manifestes de la Ligue Internationale et mention y est faite des actes les plus importants de son activité.

On trouve encore dans P. E. N. des comptes rendus réguliers et des extraits des travaux de documentation du Centre de documentation du Musée Pédagogique, du Bureau International d'Education. Certains de ses numéros, publiés en général avant les congrès internationaux, contiennent des études spéciales sur les réalisations françaises d'éducation nouvelle qui permettent d'en suivre les progrès dans notre pays (N^{os} 1, 2, 13, 27, 34, 49, 53, 63, 73, 74, 79, 87, 98, 99, 114, 119, 129, 131).

C. — LE GROUPE

1) *Conférences* : Le G. F. E. N. a fait faire des conférences souvent accompagnées de projections, d'expositions, de démonstrations pratiques à Alençon, Amiens, Auxerre, Aix-en-Provence, Aubenas, Brives, Brest, Bernay, Bordeaux, Bornemouth, Carcassonne, Chambéry, Chartres, Le Havre, Lyon, Lille, Lagny, La Rochelle, Le Puy, Limoges, Lasse, Le Mans, Marseille, Moulins, Narbonne, Nancy, Objat, Périgueux, Pau, Privas, Quimper, Tulle, Troyes, Valence, Toulon, Saint-Hippolyte-de-Fort, Tunis.

Les sujets traités le plus fréquemment ont été :

Le surmenage scolaire et la liberté du travail (M^{lle} Carroi) ;

L'Ecole nouvelle et l'Ecole unique (M. Weber) ;

L'Enseignement public et l'Education Nouvelle (M. Bertier, M^{lle} Flayol) ;

Ecoles Nouvelles en Amérique (M^{me} Cazamian) ;

Le mouvement des écoles nouvelles dans le monde et en France (M^{lle} Flayol) ;

L'éducation à l'âge ingrat (M. Bouchet) ;

L'éducation du geste (M. le D^r Jeudon) ;

Les écoles de plein air (M^{me} Jouenne, M^{lle} Flayol) ;

L'Education nouvelle dans l'Amérique du Sud (M. Ferrière) ;

Programmes et centres d'intérêt (D^r Wallon) ;

La réforme des examens (D^r Piéron) ;

Les méthodes Montessori et Decroly (D^r Wallon) ;

Quelques aspects de la méthode Montessori (M^{lle} Flayol) ;

Quelles satisfactions trouveront les maîtres dans les méthodes nouvelles (M^{lle} Flayol) ;

Pourquoi nous devons transformer nos méthodes d'éducation (M^{lle} Flayol) ;

La vie des enfants dans les écoles nouvelles (M^{lle} Flayol) ;

Quelques réalisations en France (M^{lle} Flayol) ;

L'Education nouvelle et les petits enfants (M^{lle} Flayol).

Ces conférences ont été organisées tantôt par des membres ou des sections du G. F. E. N., tantôt par des associations variées telles que : Le suffrage des Femmes, les sections départementales du Syndicat national et du Syndicat Unitaire des instituteurs, le cours Kergomard, la Ligue des Droits de l'Homme, L'Ecole des parents, le Redressement Français, l'Université paysanne, l'Institut général de psychologie, M^{me} Guieyette, la Société de pédagogie, le Groupe belge d'éducation nouvelle, l'Ecole de Puériculture, l'Ecole des Surintendantes, etc...

2) *Cours et Congrès* : De 1932 à 1937 le G. F. E. N. a organisé tous les ans, à Paris, au Collège libre des Sciences Sociales des Conférences groupées autour d'un « centre d'intérêt » de façon à permettre à plusieurs orateurs d'exposer les divers aspects de chaque problème pédagogique.

En voici les programmes successifs.

I. — Evolution des méthodes d'éducation

a) Critique des méthodes actuelles : M^{lle} Flayol.

b) L'éducation et l'observation scientifique des enfants : D^r Wallon.

c) L'évolution sociale et l'éducation : M. Gaït.

d) L'éducation et la paix : M^{lle} Flayol.

e) Psychologie infantine et vie scolaire : M^{lle} Flayol.

II. — Quelques expériences

a) Le self-government et la coopération à l'école : M. Cattier.

b) Comportement des enfants au début des classes secondaires : M. Brun.

c) Quelques techniques : centres d'intérêt-travail libre : M^{lle} Flayol.

d) L'éducation nouvelle dans une école rurale : M. Roger.

e) Une conception nouvelle des programmes : M. Dubois.

III. — Techniciens et techniques

a) Enseignement de la lecture et de l'écriture : M. Dottrens.

b) L'Enseignement scientifique dans une école Montessori : M^{me} Trellis.

c) L'Enseignement de la Géographie dans une école nouvelle : M^{me} Roubakine.

d) L'Éducation sociale : M. Bertier.

e) Le travail par groupe : M^{me} Flayol.

f) L'organisation de la vie des enfants dans une école nouvelle : M^{me} Leroux.

g) L'éducation esthétique : M. Marcault.

h) L'observation des enfants à l'école : M^{me} Janowska.

i) L'imprimerie à l'École : M^{me} Flayol.

IV. — Contrôle des études et sélection des élèves

a) Première sélection : Dépistage des anormaux : M. François.

b) Rôle de l'élément subjectif dans les examens : M^{me} Weinberg.

c) Les tests à l'école : M^{me} Alphanbéry.

d) Sélection des élèves à la fin du degré primaire : M. Vauquelin.

e) Les méthodes nouvelles facilitent la connaissances des élèves et leur sélection : M^{me} Flayol.

f) Contrôle des études et sélection des élèves : M. Vauquelin.

3) *Collaborations* : Le G. F. E. N. a collaboré par l'entremise de plusieurs de ses membres aux séries de conférences organisées par M^{me} Guieyette à la Sorbonne et par l'École des parents.

D'accord avec plusieurs autres associations il a pris l'initiative d'organiser en 1933 une cérémonie française en l'honneur du D^r Decroly et a collaboré à une cérémonie semblable à Bruxelles.

Il a participé à l'organisation du Congrès de l'Enfance en 1931 et plusieurs de ses membres, en particulier M. le D^r Piéron et M. le D^r Wallon y ont pris la parole. A cette occasion et profitant de la présence à Paris d'un certain nombre d'éducateurs étrangers, il a organisé une série de réunions où l'on put entendre parler M. Ferrière sur l'Éducation Nouvelle dans l'Amérique du Sud, M. Washburne sur les techniques de Winnetka, M. Decroly sur l'observation psychologique de l'enfant, M. Bertier sur l'éducation sociale par le scoutisme.

Il a collaboré de la même manière et par un grand nombre de ses membres au Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Éducation populaire en 1937 : il a contribué à y faire inviter des pédagogues d'éducation nouvelle et à faire organiser des classes fonctionnant pendant le congrès selon les techniques nouvelles. En 1935, il avait pris part au Congrès Belge de la Ligue de l'Enseignement. Par les rapports et les interventions de plusieurs de ses membres

il a participé au Congrès du Havre (1936) pour les maîtres des écoles du second degré, et au congrès des amis de l'Éducation Nouvelle du Maroc, en 1936.

Dès 1923 il était chargé de recruter des congressistes français pour les congrès de Territet (1923), de Locarno en 1925 et d'Heidelberg, 1927. Mais à partir de 1929 il a collaboré plus officiellement avec la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle pour la propagande et l'organisation des Congrès internationaux. Dès ce moment, en effet, l'affluence des congressistes est devenue telle que le bureau de la Ligue demanda au G. F. E. N. de vouloir bien le décharger du soin de la propagande dans tous les pays de langue latine et dans ceux que l'effort anglais n'atteint pas aisément. Ce furent 14 à 16 pays (en Europe, en Afrique et en Amérique du Nord et du Sud) que, dès ce moment et jusqu'à aujourd'hui le G. F. E. N. dut toucher à chaque Congrès.

D'autre part, à partir du Congrès d'Elseleur, le G. F. E. N. prit une part de plus en plus active à la préparation du travail intellectuel dans les Congrès de la Ligue Internationale. L'analyse du « thème du Congrès », la distribution de l'étude de ses divers éléments entre les sections, le choix des personnalités à inviter, donnèrent toujours lieu à des réunions entre notre bureau et celui de la Ligue Internationale. L'adoption de la méthode de travail par symposium en particulier, fut le résultat de ces consultations.

4) *Autres moyens de propagande* : En dehors des conférences et des congrès, le G. F. E. N. a joint ses efforts à tous ceux qui ont essayé d'intéresser l'esprit public à l'éducation par le moyen de la presse. Des hebdomadaires : *Les Nouvelles Littéraires*, *La Française*, *Monde*, *Vendredi*, *Mai* 37 ont publié ou publié des articles signés de nos membres et d'amis de l'Éducation Nouvelle ; les publications pédagogiques commencent à faire place à nos techniques, ainsi que quelques revues : *La Grande Revue*, *Esprit*. Mais les grands quotidiens n'ont qu'accidentellement et le plus souvent à l'occasion de Congrès ouvert leurs colonnes à nos informations. Cependant *L'Œuvre*, *La Dépêche de Toulouse*, *Le Peuple*, *Le Petit Journal*, *Excelsior* ont demandé ou ont accepté quelques articles. Notre bureau a parfois reçu des journalistes en quête d'interviews. Nos amis font accepter plus facilement des articles dans des journaux de province.

Nous devons considérer comme un moyen de propagande particulièrement intéressant l'offre qui nous a été faite en 1931 par le

Musée Pédagogique d'insérer dans son bulletin une monographie du G. F. E. N. Cette notice, rédigée par la secrétaire, a paru dans le bulletin du Musée Pédagogique, n° 7-8, juillet-septembre 1931.

Nous avons aussi usé parfois de la radio-phonie, en particulier à Paris, à Lyon, à Marseille.

5) *Interventions diverses* : Le G. F. E. N. a cru devoir intervenir en quelques rares circonstances auprès des pouvoirs publics, lorsqu'il a jugé pouvoir contribuer à sauvegarder les droits de l'enfant à une éducation toujours en voie de progrès. Il a défendu en M. Freinet, un éducateur de haute valeur dont les initiatives pédagogiques étaient mises en péril. Il a présenté, en collaboration avec d'autres sociétés (1) un vœu pour la création de centres d'expériences pédagogiques. En 1937 il a soumis à M. le Ministre un projet de réforme du Certificat d'Etudes fait également en collaboration. Il va bientôt présenter également au Ministère ses vœux au sujet des expériences en cours.

6) *Relations avec les écoles* : Ces relations affectent les formes les plus diverses. A mesure que se multiplient nos groupes départementaux, nous sommes mis au courant d'un nombre et d'une variété d'expériences de plus en plus grands. Cette information nous vient en plus grande partie des écoles du premier degré et des écoles primaires supérieures. Elle se complète souvent par des demandes de renseignements, de conseils, d'éléments d'exposition qui alimentent une grande partie de la correspondance qui incombe au secrétariat. Et c'est là, pensons-nous, une des parties les plus importantes de notre travail.

Dans les écoles nouvelles privées où on sollicite souvent nos visites, nous suivons avec le plus vif intérêt le travail d'expérience qui se poursuit, soit pour appliquer scrupuleusement une « méthode », soit pour adapter aux enfants et aux conditions présentes les techniques qui paraissent les plus efficaces. Plusieurs de ces écoles ont le désir de montrer la route et d'entraîner à leur suite les écoles publiques que retiennent plus d'entraves, nous leur facilitons la tâche en les signalant aux maîtres qui, avant de tenter quelques expériences, aux inspecteurs qui, avant d'encourager leurs administrés, désirent se rendre compte, en les voyant fonctionner, de ce que sont les méthodes dont la description les a tentés.

Nous avons pu orienter ou même accompagner de futurs inspecteurs et directeurs

d'école normale dans ces visites. A plusieurs reprises des élèves de Saint-Cloud et de Fontenay sont venus s'instruire auprès de nous et nous avons pu organiser pour eux une série de séances d'information qui ont précédé des visites d'école.

Nous signalons également, et en particulier aux étrangers qui nous en font la demande, les établissements où ils pourront voir employées les techniques nouvelles qui les intéressent. Dans la période qui a précédé la crise mondiale ces demandes étaient si nombreuses qu'y répondre constituait une partie importante du travail des secrétaires. D'ailleurs les consultations pédagogiques par lettres ou visites forment toujours la partie obscure, mais très absorbante et de grand intérêt, de l'œuvre du G. F. E. N.

7) *Ce que nous mettons à la disposition des éducateurs* : A mesure que se sont multipliées des tentatives de réalisation de ses principes, le G. F. E. N. a senti que la propagande par la parole et par les livres, les études et informations théoriques ne pouvaient être qu'une préface et qu'il fallait désormais se mettre en mesure d'apporter aux chercheurs une aide plus substantielle.

Petit à petit et avec la collaboration très efficace du Centre de Documentation et du Bureau International d'Éducation, il a constitué une *bibliographie* concernant les divers problèmes de l'Éducation Nouvelle et une *documentation* sur ses réalisations.

Il peut depuis 1934 prêter à ses membres les livres d'éducation nouvelle qui constituent sa *bibliothèque* et dont on trouvera ci-dessous le catalogue. Ces ouvrages, qui sont inscrits au catalogue de la bibliothèque circulante du Musée Pédagogique peuvent être prêtés gratuitement aux membres de l'enseignement public qui en font la demande au Musée Pédagogique. On y trouvera en particulier quelques ouvrages récents dont les auteurs sont des membres du G. F. E. N.

BOUCHET : L'individualisation de l'Enseignement.

VAUQUELIN : Aptitudes fonctionnelles et Éducation.

WALLON : Les origines du caractère chez l'enfant.

EHM : L'Éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion.

CATALOGUE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE PRÊTS DE LIVRES D'ÉDUCATION NOUVELLE

148. ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des Jeunes Filles en Europe.

(1) Voir page 47 l'histoire du Groupe.

1. ASQUITH (Lady). — La Culture de l'Enfant.
137. Adaptation. — Annuaire du Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie d'Angleur (Belgique).
152. Archives Belges des Sciences de l'Education. 1^{er} Juillet, 1^{er} Octobre 1935.
131. BAKER (Mabel). — Utilisation du milieu géographique.
2. BANU (D^r G.). — L'hygiène sociale de l'enfance.
176. BERTIER (G.). — L'Ecole des Roches.
3. BEZARD (J.). — Les débuts du latin adaptés à l'enfance.
5. BILSTIN (Y.). — Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical.
6. BONNAMAUX (C.). — Le garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme.
136. BOON (Gérard). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.
188. BOON (Gérard). — Initiation générale aux idées Decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire.
97. BOSCHETTI-ALBERTI. — L'Ecole sercine d'Agno.
7. BOUCHET (H.). — L'individualisation de l'enseignement.
8. BOUCHET (H.). — Le scoutisme et l'individualité.
116. BOUGLÉ (C.). — Le guide de l'étudiant en matière de S. D. N.
9. BOVEN (D^r W.). — L'anxiété.
10. BOVEN (D^r W.). — La science du caractère.
11. BOVET (P.). — L'instinct combattif.
12. BOVET (P.). — La paix par l'école.
13. BOVET (P.). — Vingt ans de vie.
133. BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.
173. BOVET (P.). — Les examens de recrues dans l'armée suisse.
138. BRAUNSCHEWIG (M.). — L'Art et l'enfant.
187. BRAUNSCHEWIG (M.). — L'étude expérimentale du caractère.
14. Bibliothèque de Travail (5 fascicules, Imprimerie à l'Ecole Saint-Paul).
112. CARROI (M^{lle}). — Les méthodes de travail par équipes.
113. CARROI (M^{lle}). — Les problèmes particuliers de l'enseignement du second degré en Afrique du Nord.
17. CATTIER (F.). — Les Coopératives scolaires.
102. CLAPARÈDE (J. L.). — L'Enseignement de l'histoire et l'esprit international.
125. CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'enfant.
18. CLAPARÈDE-SPIR (H.). — Un précurseur: A. Spir.
15. Cahiers d'enseignement pratique (7 fascicules).
92. Cahiers du Redressement français. L'Education nationale n^o 1.
93. Cahiers du Redressement français. L'Education nationale n^o 4.
16. Catalogue français des films éducatifs, 1934.
183. 6^e Conférence Internationale de l'Instruction publique, Genève 1937: l'Inspection de l'Enseignement.
22. DALCROZE (J.). — Le rythme.
126. DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.
121. DALHEM (L.). — Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly.
23. DECROLY (D^r). — Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers.
89. DECROLY (D^r). — L'exploration du langage de l'Enfant « Epreuves de compréhension, d'initiation et d'expression ».
107. DECROLY (D^r). — La fonction de globalisation de l'enseignement.
108. DECROLY (D^r). — Etude de psychogénèse.
109. DECROLY (D^r). — Le développement du langage parlé chez l'enfant.
110. DECROLY (D^r). — L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation.
- 111-112. DECROLY (D^r). — Comment l'enfant arrive à parler (tomes I et II).
24. DECROLY (D^r) et MONCHAMP (M^{lle}). — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.
25. DECROLY (D^r) et SCHEPERS (I.). — La sélection des mieux doués.
26. DECROLY (D^r) et SEGERS (J. E.). — Essais d'application du Test de Ballard.
104. DECROLY (D^r) et HAMAIDE. — Le calcul et la mesure au 1^{er} degré de l'Ecole Decroly.
193. DEGAND (Julia). — Initiation à la méthode Decroly. Méthode globale.
171. DELACROIX (H.). — L'Enfant et le langage.
27. DELVAUX (A.). — Contrôle de la Stanford. Révision de Terman (tests).
124. DEMOOR et JONCKHEERE. — La science et l'Education.
28. DESCŒUDRES (Alice). — L'Education des enfants arriérés.
29. DESTREE-VANDER MOLEN (E.). — Méthode Froebel.
103. DEWEY (J.) et DEWEY (E.). — Les écoles de demain.
30. DOLONNE (A.). — L'éducation des sens.

31. DOTTRENS (R.). — L'Éducation nouvelle en Autriche.
32. DOTTRENS (R.). — Les études pédagogiques à Genève.
33. DUCOS (H.). — Pourquoi l'école unique ?
34. DUMONT (Louis). — L'émotion esthétique chez l'enfant.
35. DUPERTUIS (Jean). — Vers l'école unique.
36. DURDIKOVA (Lida). — Les enfants aux yeux éteints.
37. DUTHIL (R.). — Initiation à la méthode des tests.
38. L'ÉCOLE DES PARENTS. — De la personnalité.
39. Enquête sur les livres scolaires d'après guerre.
135. Enquête sur les livres scolaires d'après guerre. (Dotation Carnégie).
170. FALSKI (M.), BECKER (C. H.), LANGEVIN (P.), TAWNEY (R. H.). — La réorganisation de l'enseignement public.
40. FARGUES (M.). — La rédaction chez les petits.
41. FERRIÈRE (Ad.). — L'activité spontanée chez l'enfant.
42. FERRIÈRE (Ad.). — L'aube de l'école sereine en Italie.
43. FERRIÈRE (Ad.). — Bakulé et son œuvre éducatrice.
44. FERRIÈRE (Ad.). — Coéducation des sexes.
45. FERRIÈRE (Ad.). — Cultiver l'énergie.
46. FERRIÈRE (Ad.). — L'éducation dans la famille.
47. FERRIÈRE (Ad.). — La liberté de l'enfant à l'école active.
48. FERRIÈRE (Ad.). — La S. D. N. dans les écoles de la Suisse.
49. FERRIÈRE (Ad.). — Trois pionniers de l'éducation nouvelle.
50. FERRIÈRE (Ad.). — L'adolescence et l'École active.
94. FERRIÈRE (Ad.). — L'école sur mesure à la mesure du maître.
95. FERRIÈRE (Ad.). — Les types psychologiques.
96. FERRIÈRE (Ad.). — Le grand cœur maternel de Pestalozzi.
115. FERRIÈRE (Ad.). — Le progrès spirituel.
141. FERRIÈRE (Ad.). — La loi du progrès.
178. FERRIÈRE (Ad.). — L'Amérique latine adopte l'école active.
117. FLAYOL (E.). — Decroly éducateur.
122. FLAYOL (E.). — La méthode Montessori en action.
190. FONTEYNE (L.). — Initiation à la méthode Decroly. II. — L'observation et la mesure.
192. FONTEYNE (L.) et CLARET (A.). — Initiation à la méthode Decroly. IV. — L'expression.
119. FRANCK (Jean). — L'Inquiétude.
98. FREINET (C.). — Plus de manuels scolaires.
100. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'École.
144. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'École (technique nouvelle d'éducation populaire).
51. FRICK (J.). — Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests.
189. GALLIEN (G.) et FONTEYNE (L.). — L'initiation à la méthode Decroly. I. — Principes et méthodes, l'École Decroly l'Ermitage.
161. GANZ (Mad.). — La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant.
52. GARNIER (Ch.). — La correspondance scolaire internationale.
53. GOY (Henri). — La politique scolaire de la nouvelle Italie.
54. GRANDJOUAN (J. O.). — Lire, écrire, parler.
55. HAMAIDE (A.). — La méthode Decroly.
99. HAZARD (Paul). — Les livres, les enfants et les hommes.
118. HIRN (Yrjo). — Les jeux d'enfants.
57. HUBERT et GOUIER. — Manuel élémentaire de pédagogie générale.
58. HUGUENIN (E.). — Education et culture d'après Kerschensteiner.
101. HUGUENIN (E.). — Paul Geheeb et la libre communauté de l'Odenwald.
143. HUGUENIN (E.). — Les tribunaux pour enfants.
182. HUGUENIN (E.). — Les enfants moralement abandonnés.
56. Hommage au D^r Decroly.
60. JADOT (R.). — La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire.
149. JAKIEL (A.). — Le travail par équipe à l'école.
59. JIMENEZ (R. B.). — La réforme éducative en Colombie.
61. JONCKHEERE (T.). — La méthode scientifique et la pédagogie.
62. JOUENNE (A.). — Une expérience d'éducation nouvelle. L'École de plein air.
145. KACZYNSKA (Marie). — Succès scolaires et intelligence.
63. LAISANT (C. A.). — Initiation mathématique.
64. LAMBRY (R.). — Le dessin chez les petits.

123. LEDENT (R.) et WELLENS. — Précis de biométrie.
186. LEDENT (R.) et WELLENS (L.). — Enfants difficiles, parents perplexes.
154. LOBET (E.). — A propos de l'orientation professionnelle.
160. LOOSLI-USTÉRI (M.). — Les enfants difficiles et leur milieu familial.
65. MARCHAND (G.). — Choses d'enseignement en Russie soviétique.
66. MIGNOT (H.). — Michelet éducateur.
134. MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.
162. MONTESSORI (M.). — L'Enfant.
163. MONTESSORI (M.). — Les étapes de l'éducation.
67. MURESANU (C.). — Pédagogie pittoresque (scènes de folkhore roumain).
68. NIHARD (R.). — La méthode des tests.
90. NILSSON. — A. B. C. du mouvement pour la Paix.
91. NILSSON. — Nous faisons nous-même notre livre d'arithmétique.
69. NUSSBAUM (R.). — Nos fils seront-ils enfin des hommes.
70. NUSSBAUM (R.). — La puissance créatrice de l'enfant.
71. O'FOLLOWELL (D^r). — Des punitions chez les enfants.
72. PATRI (A.). — Vers l'école de demain.
73. PEREZ (B.). — L'art et la poésie chez l'enfant.
127. PIÉRON (H.). — Psychologie expérimentale.
184. PIÉRON (H.). — L'année psychologique 1935.
74. POIGNON (M.). — L'écriture script.
75. PORINOT (L.). — La crise de l'orthographe et l'école primaire.
76. PROFIT (B.). — La coopération scolaire française.
181. Plan d'Etudes et Instructions pédagogiques (Royaume de Belgique).
77. REYNIER-PAGET (M.). — En évoquant notre enfance.
120. ROBIN (G.). — L'enfant sans défauts.
106. ROGERIE. — Pédagogie par évolution.
78. ROORDA (H.). — Le pédagogue n'aime pas les enfants.
177. SCHMID (J. F.). — Le maître Camarade et la pédagogie libertaire.
79. SEGUIN (Ed.). — L'Education physiologique.
139. SEGUIN (Ed.). — Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants.
140. SEGUIN (Ed.). — L'Education des Idiots.
114. SEGERS et DECROLY. — La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants.
180. SEVIN (P. Jacques). — Le scoutisme.
81. SIMONET (J.). — L'aquarium scolaire.
150. SMITS-JENART (A. M.). — Le système pédagogique de Winnetka.
82. THIERRY (A.). — Réflexions sur l'éducation.
142. TOUSSAINT. — Bilinguisme et éducation.
151. TRAVAIL HUMAIN (Le). — Etudes documentologiques sur le perfectionnement des examens et concours.
89. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L') par les compagnons.
83. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). — I. La doctrine.
84. UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). — II. Les applications de la doctrine.
85. Un groupe d'Instituteurs au pays des Soviets.
80. Van L'HOFÉ. — Tests affectifs appliqués à l'école primaire Jules-Anspach, de Bruxelles.
86. Van SCHAGEN (K. H.). — Le rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité.
158. VAUQUELIN (R.). — Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation.
159. VERNIERS (L.). — L'étude du milieu local et régional.
132. VAISSIÈRE (J. de la). — Psychologie pédagogique.
87. WALLON (D^r H.). — Principes de psychologie appliquée.
194. WALLON (D^r H.). — Les origines du caractère chez l'enfant.
179. WALTHER (Léon). — Orientation professionnelle et carrières libérales.
88. ZULLIGER (Hans). — La psychanalyse à l'École.

Publications du B. I. E.

ANNUAIRES :	4 Année 1933
	164 — 1934
	165 — 1935
	166 — 1936

- 167-168. — Procès-verbaux et résolutions.
- 146 — B. I. E. — Le self government à l'école.
- 147 — B. I. E. — Le travail par équipes à l'école.
- 156 — B. I. E. — L'admission aux écoles secondaires.
- 157 — B. I. E. — Les conseils de l'I. P.

Comptes rendus de Congrès

19. Congrès international de l'Enfance. Paris, 1931.
20. Congrès pédagogique des Instituteurs polonais, 1929.

21. Congrès pédagogique des Instituteurs polonais, 1931.
 130. Congrès international de Nice, 1932.
 169. Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles, 1935.
 128. Towards a new education (Congrès d'El-seneur), 1929.
 129. A new world in the making (Résumé en anglais du Congrès de Nice), 1932.
- Ouvrages en Langues étrangères*
200. CASOTTI (Mario). — Il metodo montessori e il metodo agazzi.
 201. EPSTEIN (O.). — Erziehung und Wirklichkeit.
 203. HOPKINS (Prynce). — Father or sons ?
 204. NAUMBURG (M.). — The child and the World. The new generation.
 207. NAUMBURG (M.). — Towards a new education (Compte rendu du Congrès d'El-seneur, 1929).
 208. NAUMBURG (M.). — New education fellowship (C. R. Congrès de Nice, 1932).
 202. PETERSEN (Peter). — Pedagogik.
 210. RAWSON (Wyatt). — Education in a changing commonwealth (C. R. Congrès britannique de Londres, 1931).
 212. STEVENSON (G.). — Child guidance clinics.

Enfin le G. F. E. N. publie depuis 1937 un *petit bulletin* de travail qui est l'organe du Groupe. Il met en relation les Groupes départementaux et le Groupe central et les Groupes entre eux. Il contient en effet d'une part un aperçu sur les activités diverses dans les départements (propagandes, études, expériences), d'autre part des instructions au sujet des travaux en cours dans les commissions, des comptes rendus de ces travaux, ainsi que des initiatives du Groupe central et de tous faits qui intéressent la vie de l'Association. Il y a publié récemment les déclarations ci-dessous qui définissent la position du G. F. E. N.

« A propos du compte rendu publié dans « *L'Éducateur prolétarien* sur la réunion « qui a rassemblé à Bellevue, en juillet dernier, des amis de l'Éducation Nouvelle, « dont plusieurs d'ailleurs n'appartenaient « pas au G. F. E. N., M. Wallon croit nécessaire de relever certaines inexactitudes « d'où pourraient résulter des malentendus « qu'il est évidemment dans les intentions « de M. Freinet lui-même d'éviter.

« Loin d'avoir, comme le dit M. Freinet, « manifesté de l'inquiétude au sujet de son « activité pédagogique, M^{lle} Flayol et M. « Wallon l'en ont publiquement félicité. « Mais comme il invoquait cette activité pour

« se faire réserver à lui et à ses amis de « l'enseignement primaire les questions relatives à la pédagogie du premier degré, on « lui a fait remarquer le morcellement qui « en résulterait et qui est tout à fait contraire aux conceptions les plus modernes « sur l'évolution de l'enfant et sur les besoins de son développement harmonieux, « personnel et total. La réunion n'avait d'ailleurs pas qualité pour modifier la structure du Groupe.

« Quant à la menace dont M. Freinet avait « appuyé sa demande de faire démissionner « ses amis, il ne s'agissait évidemment là « que d'une boutade sur laquelle il est inutile d'insister.

« D'autres membres du Groupe ont dit « le malaise que leur avait causé l'article de « Freinet. Des explications échangées il résulte que liberté appartient à tous et à « chacun de combiner à des préférences pédagogiques telles préférences politiques, « philosophiques ou religieuses. Mais le « Groupe Français d'Éducation Nouvelle « n'est responsable que des décisions prises « officiellement par lui et publiées comme « telles dans le « Bulletin du Groupe Français d'Éducation Nouvelle » et dans « Pour « l'Ère Nouvelle ». Tout le reste relève de la « simple liberté de discussion.

« Le G. F. E. N. profite de cette occasion « pour rappeler son ferme propos de réunir, « d'aider, de soutenir, tous ceux, individus « ou groupements, qui travaillent au perfectionnement ou à la propagande des méthodes d'éducation nouvelle quelles que « soient leurs convictions religieuses, politiques, philosophiques, etc... et par ailleurs leurs activités au sein d'autres groupements. Il ne prononce d'exclusive pour « aucune méthode, pour aucune catégorie « d'enfants, pour aucun milieu. Il demande « à ses membres — dont chacun travaille « dans son milieu, avec sa foi ou ses espoirs, « avec ses techniques — d'accepter qu'à côté « d'eux d'autres travaillent dans d'autres « milieux, avec des croyances et des techniques différentes. Il n'est inféodé à aucun « parti politique, laissant chacun de ses « membres se réjouir de voir réaliser ses « vœux d'éducation nouvelle par son parti « ou regretter qu'ils le soient par un autre.

« L'influence et la part d'autorité de ses « membres sont dues à la valeur de leur « travail dans le domaine de l'éducation, « non à leurs croyances ou leur parti et il « est juste que les meilleurs ouvriers soient « plus écoutés et plus étroitement associés « à la direction, sans pourtant disposer jamais d'un monopole. »

Conclusion

Aussi longtemps que le Groupe Français d'Éducation Nouvelle dirigera la revue « Pour L'Ère Nouvelle », il lui conservera son caractère de revue internationale latine et il ouvrira ses colonnes aux innovations successives qui se font jour dans le domaine de l'éducation. Elle fera appel aux savants : biologistes, psychologues, sociologues dont les travaux éclairent les éducateurs ; aux théoriciens qui tracent les voies et posent les jalons de la pédagogie, aux intuitifs dont les réussites instinctives donnent l'exemple des pratiques les plus effectives et inspirent le courage de se renouveler ; aux éducateurs de toutes catégories qui tentent des expériences ; aux législateurs qui introduisent dans les « règlements » l'esprit de l'éducation nouvelle.

Elle ne veut pas être l'organe d'un groupe spécial d'éducateurs, qu'il s'agisse de ceux qui, successivement, de son enfance à sa maturité, s'occupent de l'enfant, ou des praticiens d'une même technique, ou de ceux qui appartiennent aux mêmes cadres administratifs ou sociaux. Elle ne préconisera nulle méthode à l'exclusion des autres, parce qu'aucune ne peut être définitive : l'œuvre d'éducation étant sans cesse modifiée, si elle veut demeurer vivante et effective, par l'évolution sociale et par les progrès scientifiques.

Cette large conception de son rôle légitime le caractère de généralité qui constitue sa physionomie propre ; utile à conserver, pensons-nous, mais qui présente aussi certains inconvénients sur lesquels il convient de s'expliquer.

Les maîtres et les professeurs ne doivent pas s'attendre à y trouver le guide presque journalier qui leur procurera régulièrement les moyens de réaliser les divers aspects de leur tâche. Ils ont, ils auront toujours pour cela les publications professionnelles, plus ou moins spécialisées. D'autres publications offriront à chaque catégorie : parents, professeurs, guides de jeunesse, les solutions des problèmes qui leur sont particuliers.

L'ambition de « Pour l'Ère Nouvelle » est plus large. Elle s'adresse à tous ceux qui ont le souci de ne pas rétrécir leur horizon d'éducateurs en limitant leurs informations et leurs intérêts à la tâche spéciale qui leur échoit, aux méthodes et procédés qu'ils connaissent et pratiquent, au milieu social ou national auquel ils appartiennent, aux données scientifiques qu'ils ont déjà acquises. C'est dire

qu'elle est nécessaire, momentanément ou de façon durable, à tous ceux qui veulent perfectionner leur action éducative. Elle est à sa place dans tous les groupements d'éducateurs, dans toutes les bibliothèques qu'ils fréquentent et tout spécialement dans celles des Universités, et des Ecoles Normales où ils se forment.

L'œuvre accomplie dans le passé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle est le garant de ce qu'il veut réaliser dans l'avenir. Après avoir contribué — et non pas seul, il ne l'ignore pas — à promouvoir le mouvement de rénovation qui se manifeste si nettement dans notre pays, il est persuadé si nettement dans notre pays, il est persuadé qu'une tâche urgente — et qu'il a d'ailleurs toujours envisagée — reste à accomplir. Dans une nation comme la nôtre, où la grande majorité des enfants sont élevés dans les écoles publiques et où les bienfaits de l'éducation n'apparaissent comme réels que s'ils sont assurés à la totalité de la jeunesse — et non à quelques catégories privilégiées — le Groupe Français d'Éducation Nouvelle considère que les meilleures méthodes d'éducation perdraient presque toute leur valeur si elles n'étaient adoptées dans l'enseignement public, puisque le plus grand nombre des enfants n'en pourraient profiter. Sans sous-estimer l'intérêt et même la nécessité des expériences effectuées par l'initiative privée, c'est à une application généralisée qu'il travaille et continuera à travailler. Persuadé que nulle dépense n'est un luxe qui assure à la jeunesse une meilleure préparation à une vie heureuse et fraternelle, il souhaite que le budget de l'Éducation Nationale devienne en tous pays et particulièrement dans le sien, le plus richement doté comme le plus productif de valeurs spirituelles.

Sans doute, la réforme des méthodes, qui est pour nous la tâche la plus actuelle, se fera par lois et règlements, mais pour qu'elle devienne réelle et vivante, qu'elle se réalise non au sein de l'indifférence et de l'incompréhension, mais dans la confiance et la bonne volonté : confiance des parents, bonne volonté des maîtres, l'éducation, œuvre de vie, exige avec un milieu éducatif — et c'est le grand devoir social de l'assurer à tous les enfants — l'action personnelle vivifiante des éducateurs. C'est en travaillant à persuader parents et maîtres que de nouvelles techniques de l'éducation rendront cette action plus efficace que le Groupe Français d'Éducation

Nouvelle peut contribuer à donner toute leur valeur aux réformes administratives et à affaiblir les résistances dues à l'ignorance et aux intérêts à courte vue.

En reliant entre eux et en encourageant les novateurs il peut contribuer à préparer sans trop d'à coups, sans trop de tâtonnements personnels le changement d'attitude des maîtres, d'atmosphère des classes, d'organisation de la vie scolaire qui sont à la base des techniques nouvelles.

C'est pour toutes ces raisons que le Groupe suit avec un intérêt sympathique les projets de réformes annoncées et les expériences en cours ; qu'il désire en signaler les faiblesses lorsqu'il y a lieu, en se plaçant toujours au point de vue qui est le sien : assurer à tous les enfants les conditions matérielles et spirituelles les plus favorables à leur élévation et soumettre sans cesse au contrôle de l'expé-

rience les pratiques de cette action éducative.

C'est dire que, selon le programme de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, nous ne bornons pas notre ambition à l'adoption de telle méthode ou technique qui paraît — à un moment donné — répondre le mieux aux besoins et aux possibilités de l'éducation. Nous n'appliquons pas de limites aux progrès de l'éducation, laquelle demeure toujours éclairée par l'expérience et par la science. Mieux connu, l'enfant révélera dans l'avenir la possibilité d'autres moyens d'action, et les transformations sociales, en modifiant le « milieu » inspireront peut-être de nouvelles pratiques.

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle s'efforcera de demeurer toujours au premier rang de cette marche vers l'avenir.

DEUXIÈME PARTIE

Par la Confiance et la Joie

Conférence donnée au Groupe d'E. N. de Marseille par M^{lle} Angles,
Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles.

La joie ? Domaine naturel de l'enfant, semble-t-il, lui faisons-nous la place, essayons-nous de lui donner le caractère qu'elle devrait avoir ? Profitons-nous suffisamment, en éducation, du dynamisme, de la plénitude de vie et, donc, d'action qu'elle procure ? La confiance ? C'est l'enfant qui, spontanément, l'éprouve. « Le constant appel qu'il nous adresse pour le secourir et pour le protéger, le geste qui met sa main dans notre grande main, qui lie ses bras impuissants autour de notre cou, qui appuie sa tête sur notre poitrine, supposent une confiance si totale qu'elle est, à elle seule, une consolation et un espoir » (1). Méritons-nous, de notre côté, cet abandon ? Témoignons-nous en retour, à nos « petits », une confiance suffisante pour qu'ils en aient soutien et encouragement ?

Tout en posant ces questions, je revois en esprit, quelques scènes dont je n'ai pas encore épuisé la richesse.

Par exemple, en Russie. Entendez bien, dès l'abord, qu'il ne s'agit pas ici d'une documentation le moins du monde politique, d'une opinion quelconque sur le léninisme ou le stalinisme ! J'ai seulement, là-bas, joui intensément de tout ce qu'un peuple jeune a réalisé pour ses jeunes, de tout ce qu'un peuple qui a le sens de l'enfance et des loisirs a créé dans ce domaine. Loisirs éducatifs, non parce qu'on les utilise avec ingéniosité pour des acquisitions indirectes (le remède amer enrobé de sucre), mais loisirs éducatifs, simplement parce que *joyeux*, et fournissant à l'enfant tout ce que celui-ci aime, souhaite et fait de tout son cœur.

Théâtres où l'on joue pour les enfants sans les faire jouer eux-mêmes, — de crainte d'un trop précoce cabotinage ; sans bêtifier et se rapetisser, sous prétexte de se mettre à leur taille. Bibliothèques, avec jeux de lecture ; villages, jardins, parcs d'enfants : nous essayons, depuis bien quelques années, d'organiser tout cela chez nous... à petites doses ! Et voici ce merveilleux *Palais des Pionniers* de Karkow, où 200 salles et plus sont équipées et mises à la disposition des écoliers

(1) Paul HAZARD. *Visages de l'Enfant*. Horizons de France.

ukrainiens qui y trouvent des jeux, de la musique, des contes, des livres, des éléments de construction variés, des appareils scientifiques et des machines modernes en réduction, des jeux de lumière étonnants qui ouvrent la porte à tous les rêves. Palais de contes de Fées ou Palais de la Découverte tour à tour... Oui, je sais bien : nous ne sommes pas assez riches pour nous offrir luxe semblable ! Mais quand on a vu les enfants, insoucieux des visiteurs, les yeux brillants, faisant eux-mêmes, librement, leurs essais et leurs recherches, construisant et reconstruisant ; quand on est entré dans les salles des *Cercles* divers où se préparent voyages, expéditions arctiques, explorations, et qu'on a vu la passion apportée par les Pionniers à leurs tentatives, on sait tout ce que la joie peut procurer d'intense et de vivifiant au grand effort qu'exige la conquête du Monde.

En Ukraine, encore, la « Commune de Félix Dzerjinsky » où, toutes portes ouvertes, de jeunes délinquants apprennent, dans une atmosphère de confiance, que le travail et la camaraderie donnent leur vrai sens à la vie collective. Les règlements y sont établis par les pupilles eux-mêmes et ce sont les chefs choisis par eux qui se chargent de les faire appliquer par les moins évolués. Les regards clairs, l'allure nette et décidée des « brigadiers » qui nous guident dans l'établissement font contraste avec l'air sournois ou traqué de tant de malheureux petits chénapans vus ailleurs ; à la veille de quitter la maison, on les sent prêts à affronter courageusement l'existence qui les attend.

Une impression du même ordre se dégage d'ailleurs du beau film polonais : « Nous arrivons » qui nous fait connaître l'œuvre « Wladimir Medem » où les pauvres échappés des misérables taudis juifs de Varsovie apprennent dans quelle allégresse on peut vivre lorsqu'on mange à sa faim et qu'on se trouve dans une organisation sociale aux règles souples et humaines. Peut-être les avez-vous entendus entonner à pleine voix leur hymne triomphant :

*Célébrez des fêtes en tous lieux,
Allumez des feux sur les montagnes,
Nous arrivons, comme une tempête véhémence,
De pays en pays et de mer en mer.
Nous avons faim, nous voulons du pain
Avec nos cœurs assoiffés de joie
Notre pas est ferme et sûr.
Nous arrivons des bourgs et des villages,
De la pierre nous ferons jaillir le feu,
La jeunesse avec nous
Nous arrivons ! Nous arrivons ! (1)*

(1) Cf. l'article de Jean PAINLEVÉ, *Bulletin de l'Hygiène par l'Exemple*, n° 6, de l'année 1936.

La vie aérée dans la libre nature, c'est évidemment le cadre rêvé pour cette expansion, cette construction de l'être par l'activité joyeuse. Plus près de nous, nous l'avons vue réalisée dans les écoles Decroly, avec les élèves de l'Ecole sereine ou les « Petits Fabre » de Porto Maggiore.

Un autre film nous en apporte le beau témoignage, c'est celui qui a été tiré chez les *Eclaireurs* à l'occasion du Jamboree 37 et dont le titre seul est un programme : « Vivre à cœur joie ».

Nous avons jusqu'ici pris nos exemples à l'étranger. Est-ce à dire qu'on n'ait rien fait en France, dans ce domaine ?

Il serait injuste et faux de le prétendre.

L'initiative privée s'est manifestée dans de multiples créations d'« Ecoles Nouvelles » qui sont de précieux champs d'expérience.

Dans l'Enseignement Public lui-même, nous pouvons relever de nombreux exemples où l'action personnelle de vrais éducateurs s'exerce dans le sens que nous souhaitons. Comment ne pas mentionner, une fois de plus, les *Ecoles Maternelles* où nos enfants apprennent à découvrir le monde et à se découvrir eux-mêmes dans une atmosphère confiante et joyeuse.

Les Ecoles de Plein Air, si remarquablement définies dans leurs programmes et leur esprit par M. l'Inspecteur Général Auriac, nous offrent « un système d'enseignement où, libéré presque totalement de la salle de classe, l'élève est mis en présence des réalités, et, où, dégagé autant que possible de l'asservissement à la tutelle du maître, il se rend compte de bonne heure qu'il ne saurait venir à bout de ses tâches diverses que par la pratique de l'entraide et le régime de l'équipe... Quelles suggestions abondantes, quelle riche matière ne s'offrent pas à l'enfant, à sa sensibilité comme à son intelligence, dans le spectacle magnifique et toujours renouvelé des travaux et des jours, des phénomènes de la vie des plantes et des animaux... Sans doute, ajoute-t-il, nous ne pensons pas que l'éducateur ait pour tâche de n'enseigner que des choses faciles et seulement celles dont la connaissance provoque la joie de l'élève. Le but de l'éducation, comme celui de la vie, ce n'est pas la joie, c'est la connaissance en vue de l'action. Mais la joie est l'un des moyens de rendre plus féconde l'activité. Or, quelle école, mieux que l'école de plein air, où l'être moral et physique de l'enfant s'épanouit librement, quelle école provoquera plus sûrement ce plaisir qui naît naturellement de toute libre expansion d'une activité conforme aux tendances profondes de l'être ? De plus, la joie n'est-

elle pas un moyen de socialisation ? Pour se réaliser tout à fait, la joie aspire à être partagée : elle est essentiellement expansion de l'être ».

Et dans l'École de Plein Air ainsi définie, M. Auriac voit « l'école primaire par excellence » ; « la préfiguration de l'école de l'avenir » (1). Comment ne pas en accepter l'augure ?

Les préoccupations et recherches actuelles des législateurs, les tentatives auxquelles nous assistons : réforme patiemment poursuivie des *Maisons d'Éducation surveillées* ; organisation des « *Loisirs dirigés* », dans l'École et par l'École, Centres d'entraînement pour le personnel des Colonies de Vacances, semblent bien traduire des tendances et des soucis du même ordre. Et le succès du scoutisme français ne révèle-t-il pas, de son côté, des espoirs convergents ?

Malgré tout, il nous reste beaucoup à faire pour donner à notre enseignement, à notre *système éducatif*, le caractère, le rayonnement que nous leur souhaitons.

Il reste beaucoup à faire *matériellement* et tout d'abord, pour utiliser la pleine valeur du « *Jeu* » comme puissance éducative. Je revois l'expression ironique d'un Maître, très ami de la jeunesse, à qui l'on décrivait une importante école, ses programmes, ses emplois du temps, ses méthodes, ses succès et qui se penchait vers moi pour me dire à mi-voix : « Enfin, oui, mais heureusement qu'il y a les récréations ! »

Les récréations et le jeu.

On a tout dit du jeu « préexercice » ; de la splendide liberté du jeu, révélateur de la vraie nature de l'enfant et de ses réactions... et je me garderai de répéter tout cela.

Mais il faut aussi se placer en face de la réalité et reconnaître que trop d'enfants ne savent pas jouer : ils crient, s'excitent, se battent, détruisent... ou s'ennuient.

Et que, dans trop de cas, ils n'ont pas les moyens de jouer. Le jeu imitation, découverte ? Il y faut du *temps*, de l'*espace* ; le jeu, invention, construction ? il y faut des *matériaux*. Trop de jouets sont bien loin de ce que souhaite l'enfant. M^{me} Lahy-Hollebecq nous décrit une « Maison de l'Enfant » équipée pour donner pleine satisfaction à ses hôtes. Mais où sont, dans nos écoles, les salles de récréation correspondant à ce que nous souhaiterions ? dans nos maisons, les

salles de jeux bien adaptées aux goûts enfantins ? et, dans nos esprits, quelle est la part de nos préoccupations réservée aux jeux des petits ? En dehors des sports, qui sont amusements des adultes autant que des jeunes, qu'avons-nous réalisé ? Je retiens les chiffres qui nous ont été donnés : plus de 5.000 salles de cinéma ; 15 millions de spectateurs par semaine ; 2 milliards investis dans les productions de films et, dans tout cela, rien de spécialement dédié à l'Enfant. Les parents soucieux de propreté morale s'appliquent à trier sur les programmes ce qui peut, tant bien que mal, convenir à leurs petits ; les autres... ne se privent pas pour autant du Cinéma !

Si les difficultés matérielles ne sont pas négligeables, on a toujours l'impression qu'on en viendrait à bout dans un grand élan de bonne volonté.

Mais il y a plus.

C'est en profondeur qu'il faudrait, je le crains, modifier les mentalités.

Dans notre pays, resté si intellectuel, l'acquisition difficile des *connaissances*, les succès aux *examens* priment encore l'épanouissement libre et total de l'être. Chez beaucoup de parents, au lieu de la confiance optimiste, subsistent les vieilles réminiscences des méthodes éducatives, où il faut combattre par la rigueur la tendance au « péché » ; où la jeunesse est considérée comme « une espèce d'erreur ». Et ce sont les alternances d'attendrissements trop indulgents que l'enfant lui-même n'apprécie pas et de sévérités imprévues qu'il redoute et cherche à esquiver.

Pour les plus libérés, les conventions subsistent. C'est la boutade de Diderot : « Voulez-vous savoir l'histoire abrégée de presque toute notre misère ? Il existait un homme naturel : on a introduit au dedans de cet homme, un homme artificiel et il s'est élevé une guerre civile qui dure toute la vie ».

Même parmi les Maîtres de la Pensée et les plus fameux éducateurs, n'en est-il pas qui ont propension à confondre la *peine* toujours déprimante et l'effort constructeur ? L'exemple le plus illustre est celui d'Alain dont les aphorismes fameux ont été bien souvent discutés : « Ce qui intéresse n'instruit jamais ». « Il faut savoir *s'ennuyer d'abord* » « Je n'ai pas beaucoup de confiance dans ces Jardins d'Enfants et autres inventions au moyen desquelles on veut instruire en amusant... en se livrant à des plaisirs faciles, ils perdent un haut plaisir qu'ils auraient conquis par un peu de courage et d'attention ».

« L'homme se forme par la peine ; ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les

(1) *Bulletin de l'Hygiène par l'Exemple* sur les Ecoles de Plein Air. Septembre-octobre 1936, n° 5. « Les Méthodes et les Maîtres de l'École de Plein Air », A. AURIAC.

mériter. Il doit donner avant de recevoir. C'est la loi » (1).

Plus près de l'âme enfantine et, à mon sens, de la vérité, Romain Rolland renverse heureusement l'ordre préconisé par Alain. C'est au cours de la phase joyeuse d'entraînement qu'on découvre et rassemble des forces pour sortir ensuite de la *facilité* et s'élever aux joies plus austères de la lutte, du triomphe par la peine. R. Rolland demande qu'on « ajoute » à cette notion du plaisir qui est le fruit du libre jeu spontané de l'enfant, la notion virile de l'effort, qui inclut la nécessité de la peine dans la joie pleine » (2). ... « Si tu fais ce que tu peux, c'est trop peu ! Il faut faire, à chaque fois, un peu plus que tu ne peux... »

... « Un peu de trop, mais pas trop ! »

Il faut n'avoir jamais vu de quelle dose d'attention, de persévérance, de ténacité est capable l'enfant qui réalise la chose *difficile* qui l'intéresse et lui plaît pour douter du pouvoir d'action, de l'enthousiasme joyeux. Le plus grand bonheur de l'homme, comme du petit d'homme n'est-il pas de bâtir, de construire, de s'affirmer et de donner pleinement sa mesure, toute sa mesure, dans la réalisation de son choix, au milieu des obstacles rencontrés ?

Rien ne saurait remplacer le frémissement merveilleux qui accompagne l'action décidée dans l'enthousiasme, réalisée dans la joie, et continuée, *malgré la peine*, par un effort de la volonté souveraine. Atteindre ainsi dans l'enfant, sa vraie nature, celle qu'il ne livre pas dans la contrainte, ou sous le regard sévère du magister, c'est le plus sûr moyen de lui permettre de révéler son « génie ». Si, tout jeunes, ils ont comme un pressentiment des richesses que peuvent représenter certaines joies très hautes, peut-être, plus tard, comprendront-ils mieux l'appel des héros et des poètes et sauront-ils goûter

« La douce et formidable joie »...

Peut-être seront-ils de ceux pour qui

« La vie est un combat qu'ils ont changé en [fête] » (3).

**

Pour en revenir à des considérations plus modestes et nettement puérides, disons encore que s'il nous faut distinguer la *facilité* excessive qui va vers la passivité stérile

d'avec la joie stimulante qui soutient dans l'action, il faut aussi nous garder de tolérer désordre ou laisser-aller, sous prétexte de respecter la précieuse liberté de nos petits. Une des tendances profondes de l'enfant est de goûter l'ordre, lorsque celui-ci n'a pas figure hostile, méticuleuse ou contraignante. L'élève se sent soutenu par la règle utile, intelligente, dont on lui a montré ou fait entrevoir le sens. Désordre, négligence, le lassent, l'énervent, empêchent cette détente qui naît du calme après l'effort.

L'ordre et l'harmonie sont encore de la joie.

**

L'atmosphère de *confiance* n'est pas moins nécessaire à l'épanouissement des jeunes. On a justement reproché à l'école de démoraliser les enfants par des exigences trop grandes, de les humilier en insistant sur leurs fautes (toujours le vieux relent de l'éducation rigoriste qui croit surtout avoir à « corriger »). Plus fâcheusement encore, on ne le loue que par comparaison avec ceux qui font moins bien. Il ne s'agit certes pas de complimenter sans cesse, de flatter la vanité ni l'orgueil, mais de soutenir et d'entraîner. Or le succès, même relatif, est le grand entraînement à la réussite. C'est lui qui donne, — ou redonne, après un échec — la confiance en soi indispensable, qui guérit les défaillances dans le travail, parfois même, et pour une bonne part, les troubles de la volonté. Adler a grandement raison de donner comme tâche essentielle à l'éducateur « de faire que nul enfant ne soit découragé à l'école et que celui qui y entre déjà découragé regagne confiance en lui » et il ajoute « toute éducation est impossible avec des enfants qui ne regardent pas l'avenir avec joie ». Sans doute le doute et le scrupule sont-ils parmi les conditions de progrès pour les esprits adultes, mais ils ne conviennent pas à l'enfant qui a besoin d'avoir confiance en ce qu'il entreprend et d'être soutenu par la confiance du maître. Préparer nos écoliers à être ouvriers, contre-maîtres ou fonctionnaires ne demanderait pas si grande recherche — et c'est peut-être ce dont nous nous préoccupons le plus. Mais les préparer à être « eux-mêmes », dans la plénitude de leurs possibilités, les aider à découvrir les éléments de leur personnalité, et à construire celle-ci par la succession des menus actes quotidiens, les conquêtes sur soi sans cesse répétées, ce n'est pas toujours aisé pour l'éducateur. Cette œuvre réclame finesse, compréhension et Foi, surtout chez celui qu'on a appelé « un simple instituteur » — comme si se charger de toute la

(1) Pensées sur l'Éducation.

(2) L'Âme Enchantée.

(3) VERHAEREN. *La Multiple Splendeur*.

richesse de l'Humanité : l'Enfant, l'Enfant de 4 à 14 ans, pendant sa période cruciale de développement, pouvait être considéré comme une tâche « simple » et de seconde zone !

La confiance, disions-nous, est le meilleur climat pour réaliser cette œuvre si haute et pour permettre au petit d'homme de se manifester. Précisons : confiance non pas aveugle en *soi-même*, qui deviendrait bien vite outrecuidance et nous entraînerait à des expériences où nous serions cruellement ramenés à des vues plus modestes ; mais confiance en l'*Humain* qu'on peut découvrir en chaque être et fortifier en soi, confiance en l'*Être* qu'il faut s'efforcer de devenir.

Confiance en l'*avenir*, malgré les heures sombres et les menaces du moment présent, car le monde a un sens et ses secousses, ses ébranlements doivent conduire à de nouvelles conquêtes, si nous savons lutter et collaborer.

Confiance en la *Vie*, donc, pour tout dire en un mot. De cette confiance naît, en retour, la *Joie*, si bien que les deux termes de notre devise se rejoignent. Car dès que l'enfant grandit, dès que ne lui suffisent plus les simples jeux du petit animal dans la lumière et la liberté, dès qu'il devient une personne, c'est de sa richesse intérieure que dépend sa joie.

Le difficile est d'arriver à lui faire entrevoir qu'aucune joie du dehors ne remplace celle du dedans — qui peut, au contraire, arriver à remplacer toutes les autres, à certaines heures de la vie.

Je voudrais relire avec vous une des pages les plus émouvantes que je connaisse, écrite d'une prison : nous y voyons combien la joie, en sa ferveur totale, est une conquête. Non pas la conquête d'un moment, mais le résultat de toute une longue et lente préparation de l'âme :

« Je suis étendue dans une cellule obscure, sur un matelas dur comme pierre. Autour de moi, dans la maison, règne un silence de mort, c'est à croire que je suis au tombeau. Le reflet de la lanterne qui brûle toute la nuit devant la prison miroite au plafond. De temps en temps, on entend tout au loin passer un train, ou bien tout près, sous la fenêtre, la sentinelle tousser ou faire quelques pas lents et lourds pour se dégourdir les jambes. Le sable craque si désespérément sous ses bottes qu'il semble que s'exhale ainsi dans la nuit sombre et humide tout ce qu'il y a de désolé dans l'existence, tout ce qui y est sans âme. Je suis étendue là, toute seule, enroulée dans les plis sombres de la

« nuit, de l'ennui de la captivité, et cependant mon cœur bat d'une incompréhensible joie intérieure, d'une joie nouvelle pour moi, comme si je marchais sur une prairie fleurie par un soleil radieux. Et je souris à la vie dans l'ombre de mon cahot, comme si je possédais un secret magique, par lequel tout ce qu'il y a de méchant et de triste se transformait en clarté et en bonheur. Je cherche en vain une raison à pareille joie, mais je ne trouve rien et ne peux que rêver dans l'étonnement. Je crois que le secret n'est rien d'autre que la vie même ; l'obscurité profonde de la nuit est belle et douce comme du velours si on sait la bien regarder. Et dans le craquement du sable humide... la vie chante pour qui sait l'entendre. A de pareils moments, je pense à vous et voudrais tant vous passer cette clef enchantée, afin que vous puissiez, dans toutes les situations, sentir ce qu'il y a de beau et de joyeux dans la vie, afin que vous aussi viviez dans l'enchantement et marchiez dans la vie comme sur une prairie diaprée... Je voudrais seulement vous communiquer mon inépuisable joie intérieure, afin que je sois tranquille à votre sujet et que vous puissiez traverser la vie enveloppée d'un manteau brodé d'étoiles qui vous protège de tout ce qu'il y a de mesquin, de trivial, d'angoissant dans l'existence » (1).

Sans doute ne possédons-nous pas tous la « clef enchantée », le « manteau brodé d'étoiles », mais tous ceux qui s'occupent d'éducation peuvent mettre au cœur de leurs préoccupations d'apprendre aux jeunes à « entendre chanter la vie ». Tous ceux qui ont compris le sens de ce que résume l'expression *Education Nouvelle* : éveil des individualités dans la liberté joyeuse et la règle consentie, tous ceux-là savent quel est l'essentiel de leur tâche : non pas l'emmagasinage de notions abstraites, desséchées, plus ou moins profitables ultérieurement, mais l'épanouissement, la coordination des forces fraîches, neuves et joyeuses, qui permettent à l'enfant de s'affirmer et de partir à la conquête de l'avenir. Une enfance heureuse est souvent le secret d'une vie réussie, le meilleur des apprentissages au métier d'homme. — A l'heure actuelle, où le pessimisme et le désarroi nous guettent de toutes parts, où nous n'arrivons plus à apercevoir nettement les contours du monde nouveau que nous souhaitons, c'est plus que jamais

(1) ROSA LUXEMBOURG. *Lettres de la Prison*. Cité par les *Cahiers de la Réconciliation*, janvier 1937.

sur les générations montantes qu'il nous faut compter... Par la confiance et la joie, aidons les jeunes à découvrir, à libérer les énergies constructives qui sont en eux ; préparons-les

aux combats qui les attendent, aux difficultés dont ils devront triompher pour édifier le meilleur avenir.

La Méthode de Travail par Equipes dans l'enseignement du second degré

Tout le monde conviendra que l'individualisme intempérant dont une certaine pédagogie, et notre pays lui-même, ont fait preuve a vécu : mais tout le monde aussi sera d'accord pour repousser, sous quelque forme que ce soit, un gréganisme fondé et sur la similitude facile, organique et verbale, des gestes, des sentiments et des actes et sur les « cerveaux en uniforme » ; — procédé incomparable pour fabriquer les unanimités hâtives et les rendements immédiats, mais qui, à brève échéance, consacrerait l'abaissement culturel, voire, au sens strict, l'abrutissement de la nation. Aujourd'hui, un peuple de haute culture ne peut vivre que dans la mesure où ses élites se renouvellent et elles se renouvellent par le retour à ce réservoir illimité de forces que constitue le peuple, — le vrai. A leur tour, les élites ont pour mission de former ce peuple : double mouvement nécessaire et émouvant qui, s'il venait à s'interrompre, engendrerait une prompte décadence.

La fonction de notre enseignement, à nous, celui du second degré, c'est la formation de ces élites. Le point *actuel* et délicat, par excellence, (nous en avons traité ailleurs (1)) consiste à leur communiquer un *sens social* que l'enseignement traditionnel paraît avoir par trop négligé, sans leur faire perdre (au contraire) ce goût de l'effort personnel et de la liberté spirituelle qui nous paraissent être l'une des plus respectables acquisitions de notre éducation, mieux, le secret de tout progrès. L'équilibre est subtil et ne s'improvise pas. Il suppose, avant tout, un grand effort de réflexion chez le maître et toute une préparation intérieure. Car l'essence de la question est là : une technique, même *moderne*, demeurerait médiocre entre des mains malhabiles qui l'appliqueraient au petit bonheur, tout comme une documentation encyclopédi-

que qui n'aurait pas été personnellement revécue ne serait qu'un lourd appareil propre à déformer l'homme et à fabriquer le pédant. Un maître qui sait beaucoup peut être un excellent érudit, mais s'il n'est d'abord une personnalité et une personnalité, curieuse, avertie, souple et riche, il n'est pas un bon maître ; de même, un maître qui utilise les techniques « nouvelles » peut avoir l'air « moderne », mais s'il n'a pas mûri son savoir et réfléchi loyalement aux fins éducatives qu'il poursuit, il n'est pas non plus un bon maître. Il m'est arrivé quelquefois que, visitant de jeunes classes, j'entendais certaines maîtresses à prétentions « modernes » se plaindre de ne pouvoir *rien* faire parce qu'elles n'avaient pas tel riche « matériel ». Effectivement, elles ne faisaient rien ! D'autres en revanche, et le plus grand nombre, savaient composer et surtout *faire composer* par les petits, les « matériels », les plus humbles mais aussi les plus ingénieux... J'ai toujours su que penser de ces diverses maîtresses-là !

Il ne faut jamais se laisser obséder par le matériel ni écraser par la « technique », sinon la lettre nous tuera ! Mais ceci posé, il n'est pas douteux que certaines techniques sont de beaucoup préférables à d'autres. Il n'y a pas de pédagogie « infuse » et, en particulier, de connaissance de l'enfant. Telle est cependant, quelquefois, et surtout parmi les aînés, l'opinion de nos collègues ! A l'effort de pensée qu'il leur faudrait faire pour vivre au niveau du monde actuel — par plus d'un côté différent du monde de leur adolescence — il leur arrive d'opposer un refus et un jugement péremptoire. Le moindre examen attentif ferait bien mieux notre affaire !...

Il faut pourtant constater que le lycée, le collège, deviennent de plus en plus le lieu où il faut bien, vaille que vaille, se nantrir d'un certain bagage en vue d'un examen, lui-même conditionnel d'une situation à venir ; tout y paraît conçu pour cette fin exclusive, en sorte que le sens de la solidarité y est

(1) Cf. *Pour l'Ere Nouvelle*, numéro de juin 1936 : M. A. CARROÏ : « Les fondements sociologiques du travail par équipes ».

anéanti par celui du « concours » et que la hantise du programme y obnubile jusqu'à la joie de l'étude... La collaboration, l'altruisme ne sauraient trouver place dans une discipline qui les nie, et, s'ils se développent, c'est en marge, grâce à l'influence heureuse de quelque initiative bénévole. Toutefois, même en pareil cas, le travail demeure tout entier sur le plan de la concurrence, de la lutte et de la stricte utilité.

La méthode par équipes a voulu pallier à cet état de fait. À l'effort de socialisation qu'elle représente, on a pu objecter que les récréations existent où « la fonction sociale », refoulée pendant les heures de classe, trouve sa naturelle ambiance. Les récréations, il est vrai, offrent le grand mérite de laisser les enfants réagir en toute liberté. Mais, dans le second degré, elles sont courtes et ne permettent entre deux classes que de souffler... Et puis, elles sont des récréations, c'est-à-dire un temps de loisir qu'on n'organise pas du tout : elles ne pourraient suffire à donner à l'adolescent, à l'adolescente, le sens des rapports sociaux tels qu'ils se développent au cours d'une activité impliquant le *travail* et dans l'ambiance normale de la société.

Toute école véritable est une école de vie ; il en va de même pour toute véritable méthode : le travail par équipes sera une école de vie ou ne sera pas...

**

Ce mot d'équipe, d'abord réservé au vocabulaire des sports, a connu très tôt, surtout à l'étranger, une vogue sans pareille : on ne dit pas groupement, on ne dit pas collaboration, — encore que l'équipe impliquât l'un et l'autre — on dit « équipe », parce qu'on pensait à l'équipe sportive où sans doute la collaboration et l'entr'aide font loi, mais où l'on voit, par ailleurs, fort distinctement s'établir une différenciation des rôles. Tout le monde sait que dans un match chaque co-équipier a une tâche assignée et non interchangeable, et que chacun tend à être exactement celui qu'il faut, à la place où il faut. On entrevoit donc le double processus impliqué par l'équipe, à un degré de rigueur que ne comporte pas le simple groupement : processus de socialisation et de différenciation tout ensemble.

Socialisation et différenciation, apparemment antagonistes, sont en réalité les buts complémentaires de l'équipe. Aussi voudrais-je tout de suite mettre en garde contre certains modes de travail collectif qui ne les réalisent pas :

1) Le travail collectif indifférencié dans lequel le chef de groupe, chargé des responsabilités, assume tout seul, fort souvent, le plus clair de la tâche. J'ai vu à diverses reprises fonctionner ce système en Allemagne : il allège le professeur, il stimule les meilleurs élèves, qui choisissent toujours d'être chefs de groupe, mais il laisse les autres imiter, travailler mollement et sans même cette sanction directe qu'est, dans la classe ordinaire bien faite, la relation de maître à élève.

Il y a aussi la pseudo-équipe telle qu'elle m'a paru fonctionner quelque part : le professeur avait formé huit groupes, désigné huit capitaines, décidé qu'on noterait chaque groupe et non pas chaque élève, de sorte que si X..., interrogé dans l'équipe C. a 2 en histoire, c'est toute l'équipe C. qui a 2. Cette clause, seul facteur constitutif de l'équipe, avait engendré entre les élèves des règlements draconiens en même temps que, d'une équipe à l'autre, des rivalités incroyables : tel n'est pas, à coup sûr, le véritable but de l'équipe. Que ces règlements se soient, dès le mois d'octobre, élaborés pour ainsi dire d'eux-mêmes, et pratiqués à l'insu du maître, témoigne à la fois de l'enthousiasme que peut déclencher soudain chez les enfants ces formes inaccoutumées de travail et du danger qu'il y a, sous prétexte de « liberté », à abandonner aux élèves, purement et simplement, une technique nouvelle et délicate, dont *l'esprit*, nécessairement, leur échappe.

Ces enfants, déjà entraînés à la routine scolaire, n'ont pas su d'eux-mêmes découvrir d'autre principe de stimulation que la notation chiffrée, et leur rigueur a renforcé encore la valeur d'une sanction que nous voudrions amoindrir. Dans une telle équipe il n'y a aucune différenciation dans le travail, aucun stimulant en vue de la création personnelle, aucun renouvellement de méthode, et, telle est pourtant la vertu de l'effort collectif que sous ce mode draconien germe pourtant l'esprit nouveau. Voici, en effet, la formule de clôture : « Tous pour un, un pour tous ». Toutefois, si l'on se contentait de ces formes de groupements, si l'on se dispensait de retourner jamais *jusqu'à la singularité de chaque élève*, mieux vaudrait encore l'indifférenciation actuelle qui, du moins, assure aux bons maîtres, à longueur de temps, le contact direct avec les enfants et l'adaptation progressive à chaque type scolaire.

Mais alors, demandera-t-on, comment peut-on concevoir la différenciation des tâches ? Soulignons d'abord que n'importe quel sujet, pourvu qu'il soit beau et fécond, dans n'importe quelle matière, peut devenir l'oc-

casation d'un travail par équipes. Il importe avant tout que le maître, s'il veut assumer sans errements son rôle de guide, ait très sérieusement pris connaissance du sujet qu'il propose, et qu'il ait établi pour lui-même un plan précis. Mais il importe aussi que la séance de différenciation des équipes et des tâches, soit une longue enquête et une libre discussion où peu à peu, sous l'effort attentif du maître, les divers aspects du sujet se révèlent aux jeunes chercheurs, ainsi que la découverte progressive d'un plan. Pas de devoir-modèle, ni de plan « omnibus ». Comme l'artiste commence par débrouiller les impressions touffues et dégage les grandes lignes de sa composition, ainsi le maître guide, élucide, met au point. Que le travail soit donc présenté sous une forme inductive et devienne l'occasion d'une véritable maïeutique ! Alors, les diverses tâches se dessineront et la structure des équipes se conformera peu à peu, comme de soi, à la structure même du plan. Alors aussi, les élèves se trouveront insérés tout vifs dans le texte. Ils auront bientôt fait de comprendre car, il va de soi, la répartition des tâches ne correspond pas toujours au nombre exact des élèves. Au début, mes élèves s'en plaignent : « Mademoiselle, je n'ai pas de tâche ! » Mais très vite, elles cessent même de poser la question, et comprennent qu'on n'ajoute pas à son gré tel ou tel paragraphe à un plan d'ensemble ; alors elles demandent simplement : « Quel va être le sujet secondaire ? » et l'on choisit un second sujet, celui qui permettra d'utiliser les bonnes volontés vacantes. C'est là une attitude significative et qui montre combien les élèves s'habituent vite à une certaine discipline interne des idées.

Ces tâches définies, il est bon de laisser chefs d'équipes et co-équipiers les choisir et les assumer, sauf dans le cas, assez rare, où il y a vraiment incompatibilité entre choix et élève. Les jeunes enfants, eux, ont plus grand besoin d'être aidés : ici comme ailleurs, le processus de liberté doit être progressif. Une fois distribuées, les tâches, qui comportent documentation, réflexion, rédaction deviennent individuelles. Mais qu'on ne les confonde pas avec la dissertation courante ! A aucun moment, l'élève qui veut bien faire ne cesse de se référer au plan élaboré en commun ; il est porté par le groupe et se sent, au sens plein, en collaboration ; son labeur est individuel, mais non individualiste. Il redevient collectif au heures de la correction. Celle-ci est-elle orale ? Chaque élève alors y rend compte de sa propre tâche et l'auditoire est d'autant plus attentif que personne d'autre n'a fait le même travail. Est-elle écrite ? C'est alors un cahier collectif

qui est offert au maître, œuvre composée par tous selon un plan d'ensemble qui en fait l'unité, et non point série juxtaposée de copies analogues sur un sujet identique.

D'autres fois, quand on vise moins à développer la rigueur de la pensée et du jugement critique que le goût de la création, la méthode peut laisser plus de jeu à la fantaisie. Les plus jeunes, en particulier, s'accommoderaient mal d'une organisation trop complexe. Mes petites 6^e A, groupées pour l'occasion par équipes de quatre ou de cinq (c'est le chiffre-limite à cet âge) ont entrepris, en ce moment même, dans chaque équipe, une pièce de théâtre. Les trois meilleures de ces huit pièces seront, dans une grande séance de lecture critique, choisies par nous toutes, puis jouées par leurs auteurs. Ce sera « la fête du trimestre » que pareront aussi des poèmes inventés, des danses et des dessins imaginés à leur gré (1). Toute liberté a été accordée pour le choix des sujets, le plan et l'expression, mais initiatives, discussions et confrontations s'élaborent à certaines heures d'études, en dehors de la classe, et permission leur a été donnée de faire autant de petits cercles privés, chuchotants et sonores, qu'il y a d'équipes au travail.

Pour le succès des équipes, indiquons quelques précautions : A l'égard des parents tout d'abord : à Paris, par exemple, la plupart des parents du Secondaire s'occupent de très près de leurs enfants, et c'est à leur honneur, mais l'ironie veut qu'ils s'en occupent souvent mal. Le devoir de maison devient, huit fois sur dix, le devoir des parents, et, comme ils se croient aptes à juger de tout, ils critiquent volontiers tout ce qui ne leur paraît pas adopter l'allure traditionnelle. Naturellement, ils critiquent en présence des enfants et, chez ceux-ci alors, risque de s'effriter la confiance dans le maître... Il arrive pourtant, — car il faut être juste ! — que les parents d'eux-mêmes, tiennent à confesser leur joie émerveillée : « en trois mois, disent-ils, tout a changé ! » Et voilà qu'ils découvrent chez leurs enfants un goût tout nouveau pour la classe, une curiosité insolite de toutes choses, une passion

(1) A cette fête de trimestre, les petites sixièmes invitent par lettres et programmes individuellement composés, les autres classes dont je m'occupe; c'est un moyen très simple et fort bien venu des grandes, pour créer des relations entre des classes d'âges différents qui, d'ordinaire, ne se connaissent point. Dans un grand Lycée, comme le Lycée Lamartine, il ne saurait être question d'inviter toutes les élèves, et surtout de changer le caractère de cette « fête » qui n'est qu'un exercice scolaire !

de l'observation, de l'échantillonnage, du document, un travail intense et têtue dans une atmosphère d'allégresse et le jeudi, dans les petites « réceptions où l'on ne savait plus que leur inventer pour les distraire, des réunions animées où l'on imagine, discute, bataille et compose à cœur-joie » (sic). Mais ne nous dissimulons pas qu'en général, les parents, au début, comprendront peu de choses à ce travail d'un genre nouveau, et qu'ils le critiqueront au point d'en détourner quelquefois leurs enfants. Le mieux est alors de provoquer des entrevues, d'exposer son but et ses façons de faire. Et leur attitude aussitôt de se modifier : d'adversaires maladroits, ils deviennent très vite auxiliaires empressés. Si donc, nous voulons travailler dans la confiance et la sérénité, commençons par nous assurer la complicité des parents !

Il me paraît prudent, en outre, de ne pas accepter de faire, du moins en lettres ou philosophie, des démonstrations partielles.

Les méthodes nouvelles, comme on sait, tendent à s'opposer à la fragmentation horaire si rigide de nos cours pour réintroduire la continuité de la pensée. Dans tous les cas, elles souhaitent que, sous la fragmentation presque inévitable des heures, le processus de pensée se poursuive et s'enchaîne. Pour cela, la méthode par équipes suppose un effort long et varié de travail collectif et de travail individuel.

Qui ne verrait que l'élaboration en commun d'un plan et la répartition des tâches, aurait l'impression d'assister à une séance assez confuse et stérile : le résultat ne s'enregistre que par la suite. Qui verrait seulement cette première phase du travail, risquerait d'omettre son but : préparer un travail individualisé de documentation et de réflexion où, de l'un à l'autre des élèves, rien n'est interchangeable. Enfin, peut-être oublierait-on qu'il n'y a là que l'amorce d'un processus continu d'activités, d'échanges, d'adaptations, de discussions entre élèves, qui se poursuivent même pendant les heures de loisir.

Nous avons dit les raisons spécifiquement actuelles, d'introduire dans nos classes un processus de socialisation, mais un processus tel que de bonne heure, il éloigne le jeune de tout « moutonnisme », de tout mouvement immédiat et confus d'imitation. Trop souvent, hélas ! l'école, et plus encore celle du deuxième degré, n'est une initiation de l'enfant à la société que dans la mesure où elle échappe à nos conceptions et règlements intérieurs. Ne rappelons pas ici, ce serait facile et vain, les paradoxes sociaux auxquels cette structure et ces règlements entraînent, mais affirmons que pratiquer son enseigne-

ment selon la formule courante, pour une sorte d'élève moyen, prototype de tous les autres, *c'est se condamner à banir de la classe la notion même de la société.*

Oh ! je le sais, même si nous n'introduisons pas les adolescents à l'ordre social, ils y rentreront, mais alors sans préparation et de quelle manière !... Ou si nous ne voulons pas des formations simplistes qui aboutissent toujours à la même formule : des meneurs et un troupeau ; si nous voulons par ailleurs éviter l'individualisme, ou puéril ou blasé, de ceux qui rejettent le social pour l'avoir connu trop tard et s'y être brisé, — il importe d'introduire cette jeunesse à l'ordre social véritable, de lui apprendre à vivre et à penser selon les lois complexes et nécessaires d'une société policée ; de l'élever de l'indifférenciation primitive aux différenciations et coordinations d'un ordre social évolué.

Plus que jamais la société est aux prises avec deux concepts apparemment antinomiques, mais en réalité indispensables l'un à l'autre puisque chacun ne réalise que par l'autre, sa vraie nature : les concepts d'autorité et de liberté. S'ils coexistent — et à cette seule condition — on peut espérer un équilibre dynamique et un ordre vrai : or, c'est là un art complexe, nuancé, difficile. Nous n'y atteindrons (et je pense qu'il faut y tendre) qu'en le faisant passer dans nos mœurs, et d'abord dans nos mœurs scolaires. La formation scolaire est donc, à cet égard, capitale. Personne ne songe plus aujourd'hui à en contester la portée — tant pour la vie à venir de l'adulte que pour celle du corps de la nation tout entier. Nous savons même comment certains pays l'ont compris pour l'utiliser ; « totalitaires » en cela comme en tout le reste, ils font de leur jeunesse un dressage systématique par le corporalisme et l'enthousiasme, la suggestion méthodique et la persuasion dirigée...

Il ne s'agit certes pas d'inaugurer chez nous rien de pareil — à Dieu ne plaise ! — mais de signaler la ténacité des impressions faites et des habitudes prises, à cet âge, et de rappeler le dilemme que nous imposent certaines nations d'Europe ivres de leurs formules d'action : Pas de moyen terme, ou les imiter ou leur résister. Or, leur résister, cela ne consiste pas à dire *Non*, à constater, les bras croisés, que ces formations tentaculaires prolifèrent chaque jour et nous grignotent, mais à nous persuader que, *nous aussi nous avons une réponse à donner*, — et selon notre génie, qui veut le respect de la personne, la mesure et les nuances. Cette réponse c'est une réadaptation nécessaire, et, si l'on veut, *une reconstruction*. Dans son ensemble, notre édifice scolaire est par maint

endroit archaïque et désadapté : depuis longtemps, il est resté le même alors que d'énormes transformations se sont faites. Nous souffrons dans tout notre corps social de cette désadaptation.

Au siècle passé, la division du travail a, d'une part, de plus en plus spécialisé les élites, et, d'autre part, donné lieu à ce phénomène social qui s'est amplifié jusqu'à nos jours : l'existence consciente des masses. Du même coup, l'importance prise par tous les moyens de circulation et de diffusion a pratiquement supprimé l'espace et donné à l'uniformisation des possibilités d'extension indéfinies. Cette diffusion instantanée qui multiplie pour les masses les ersatz de connaissances, autorise, hélas ! avec la pseudo-culture, toutes les formes de l'éloquence creuse, tous les modes péremptaires de la surenchère et du jugement. Par ailleurs, l'élite dont nous avons dit les impérieux devoirs à l'égard de la masse, trop souvent n'a cherché qu'à s'isoler dans un quant-à-soi supérieur qui lui a plus d'une fois fait négliger jusqu'aux réalités culturelles. Jamais « l'Humanisme » n'avait plus dangereusement perdu contact avec l'humain, jamais l'individualisme n'avait été plus aigu et plus hautain : jamais l'arrivisme — qui en est la forme la plus basse, mais aussi la plus courante — n'avait été plus agressif ! L'abîme s'est donc creusé entre les élites et les masses ; le désintérêt, sinon la haine, s'est accru ; les malentendus se sont multipliés à propos des concepts d'autorité et de liberté et les tentations grandissent de démagogie et de dictature... Que chacun d'entre nous ait pris conscience de tout cela, nul doute ! mais il ne suffit pas d'une prise de conscience théorique. Il faut construire à partir de la base et la base, dans l'ordre scolaire, c'est l'équipe. C'est elle qui fixe équitablement, et de bonne heure, les rapports d'autorité et de liberté, elle qui substitue la différenciation consciente à l'uniformité indivise ; elle qui amorce l'organisation sociale nécessaire.

J'ai parlé d'organisation : nous touchons ici à un mot important et, sur le plan social, trop négligé chez nous. Cependant, tant que la classe restera la classe, c'est-à-dire : tant qu'elle sera collective, le problème de son organisation interne, qu'on n'a jamais vraiment abordé, ne pourra être efficacement et pleinement résolu que par l'équipe. Car il importe que la notion d'organisation pénètre dans nos classes, il importe que nous cessions d'avoir devant nous des collections d'unités juxtaposées, reliées par les seuls rapports de compétition ! Dans l'équipe, les élèves sentent très vite, comme nous l'ont montré même des équipes maladroites, qu'il y a

là une vertu d'organisation interne, conforme à leurs vœux et à leur spontanéité immédiate.

Il ne faut donc pas imaginer que l'équipe est une fantaisie ingénieuse, inventée pour soulager le maître, ou une création artificielle de l'arbitraire plaqué sur le vivant ; il ne faut pas non plus l'entendre comme recelant je ne sais quelle intention partisane camouflée ; il y faut voir une conception organique et un aménagement naturel. Le mot organisation s'apparente à celui d'organisme, il implique la même harmonie structurale. L'organisation scolaire par équipes est un approfondissement de la structure sociale tout entière au niveau de son devenir. Plus nous poussons notre connaissance de la nature, plus il nous faut reconnaître que partout l'organisation est un caractère structural immédiat. C'est vrai, déjà à propos de la matière brute, si harmonieusement complexe, mais plus encore dans le monde vivant. L'organisation y résulte d'un ensemble de fonctions. Or l'équipe est comme une fonction organique : c'est un ensemble de forces concourantes en vue d'un certain but qui s'articule lui-même à des buts plus généraux. Elle est coordination et subordination de forces. Elle rend sensible, du dedans, la notion d'autorité et de consentement libre. Elle est une première structure sociale où l'autorité est symbolisée par le chef d'équipe.

Ce chef, en général, l'équipe se le choisit elle-même et, presque invariablement, sait s'adresser aux mieux doués. J'interviens rarement et plutôt par des conseils motivés que par des ordres. A ce propos l'occasion est excellente de commenter l'esprit de service et le rôle du chef : ses responsabilités consacrent son autorité et cela, les élèves le sentent et doivent le sentir, sinon, l'équipe sombrerait vite dans la confusion : intellectuellement aussi, ce rôle de chef est opportun : il donne aux mieux doués une occasion supplémentaire de travailler et dessine dans la classe, en quelque sorte, un commencement de différenciation verticale. Enfin, sans aucun doute, le maître est allégé par lui, et comme l'organisation de la classe par équipes, lui donne plus de peine que la classe ordinaire, il n'est pas mauvais que, par ailleurs, il se sente un peu aidé.

Les élèves aiment cette collaboration, ils y mettent toujours grand empressement, sauf, peut-être, dans les classes aînées comme la classe de philosophie, où, chez les filles, un mouvement de pudeur à l'égard des compagnes vient parfois refouler le désir d'être chef : ici encore, il est bon de commenter cette importante fonction, dont

la nécessité résulte de la nature des choses, et non de quelque prestige extérieur, afin qu'elles retrouvent leur disponibilité première. En sens inverse, il faut savoir déceler celles qui n'en feraient que l'occasion d'une mise en relief et d'une exploitation. Quand, dans les classes bien douées, il y a possibilité de roulement, mieux vaut renouveler les chefs afin d'éviter que la discipline ne se roidisse, que l'autorité ne s'enlise dans l'habitude, la sécurité, l'orgueil...

Il me plaît ici d'opposer cette conception du chef qui n'est qu'un parmi les autres, au « Führerprinzip » tel qu'il est cultivé, dès l'école, en Italie et en Allemagne. Là, comme on sait, le chef doit être regardé comme sacré. L'obéissance lui est due, *sans condition*, en toute ignorance des motifs. Le « Führerprinzip » est à la base d'une conception dont on entrevoit la puissance d'exaltation héroïque, mais aussi les dangers : d'un côté, toutes les tentations de despotisme, de l'autre, l'inertie de l'intelligence.

A aucun prix notre équipe, elle, ne saurait être comprise comme une éventualité de suppression pour la pensée individuelle, pour la documentation personnelle et l'effort. C'est ce qu'il reste à montrer.

Travail par équipes et méthode active

Plus qu'aucune autre, en effet, la méthode par équipes bien comprise est, nécessairement, et par nature, une méthode active.

Quel est donc le principe de la méthode active ?

Il ne consiste pas à prétendre, comme on a volontiers tendance à le croire, que dès qu'un exercice scolaire s'accompagne de la vue des choses ou de travail manuel, il y a méthode active ! Certes, dans les jeunes classes, le plus souvent, c'est le travail manuel, *entendu comme un processus concret de pensée*, qui fait le mieux percevoir à l'enfant et qu'il n'a pas compris et qu'il peut se contrôler lui-même ; mais ce serait une erreur de penser qu'il suffit d'introduire le travail manuel, voire les manipulations, pour rénover, de ce seul chef, l'esprit de nos méthodes.

La méthode active affirme ce principe banal, mais, à tout prendre, pas tellement aisé à faire passer dans la pratique journalière : *on ne conçoit sûrement que ce qui a été l'objet d'une expérience personnelle*. Et le mot « expérience » ne saurait être pris au sens restreint d'expérience scientifique, il a ici le sens large de « ce qu'on éprouve ». L'expérience, c'est une prise de conscience. On ne saurait pleinement comprendre, que ce qu'on a éprouvé soi-même ; mieux encore,

on ne saurait pleinement comprendre que ce qu'on peut soi-même *reconstruire*.

« Conception familière, dira-t-on. Il y a longtemps que thèmes, compositions françaises, problèmes scientifiques, etc..., ont été entendus comme des épreuves de contrôle et amorcent un processus de reconstruction ! » Répondons que les exercices d'application ordinaires restent, hélas, le plus souvent des exercices de séries où l'enfant est *peu conscient* de l'effort de reconstruction ; rarement d'ailleurs ils impliquent une pensée complète et la routine a vite fait d'en dégénérer la nature.

Quel est le rôle exact de l'équipe dans l'élaboration de la pensée ?

Il est triple :

- 1° L'équipe est un principe d'émulation interne ;
- 2° Elle favorise le travail spécifique de l'intelligence ;
- 3° Elle suggère et sollicite synthèse et invention.

1° L'équipe est un principe d'émulation interne.

Nous ne prétendons pas que la seule coopération suffirait à faire naître la pensée là où il n'y aurait déjà aucune richesse confuse. Il faut qu'il y ait obstacle, *difficulté*, sous quelque forme que ce soit, pour que la conscience et tout le travail de l'esprit se fassent jour. Même la pensée, à un certain stade de son développement, gagne à se nourrir de solitude et à se ramasser dans le silence. Craignons même certaines pensées, de groupes, qui, trop souvent, sont ou bien un compromis sans vigueur interne, ou bien le démarquage mal compris, mal assimilé de la pensée d'un chef. Que l'équipe en proposant à chacun une tâche différenciée qui rend inopérant le copiage, ou, simplement, l'imitation, fasse donc sentir l'exigence de la réflexion individuelle et, à certains moments, la fécondité du silence !... *Mais n'oublions pas à quel point l'ambiance sociale est stimulante*. Il y a dans la classe, un climat de la recherche et de l'invention, comme il peut y avoir un climat de l'imitation, ou un climat de la dissipation. C'est au maître de le créer, et rien ne lui est de plus grand secours que la séance de la différenciation des tâches, ce travail collectif, si ingénieux et si vivant. A sentir qu'on a chacun sa tâche et que chaque tâche est nécessaire pour la réalisation de l'ensemble, il se crée une émulation, et du meilleur aloi, non pas fondée sur l'excitation des notes, mais sur une réalité fonctionnelle.

2° L'équipe aussi favorise le travail de l'intelligence.

Quand on analyse la spécificité de l'acte intelligent, on le distingue de l'acte de routine, qui est machinal et qui échoue devant toute situation imprévue ; de l'acte présomptueux, qui s'élançe vers la fin sans considération précise des moyens ; de l'acte gauche, qui n'a pas su ajuster les moyens à la fin, même après examen des uns et de l'autre. L'acte intelligent, déclare-t-on, est celui qui, en présence d'une situation nouvelle, assure une réponse exacte, un réajustement précis, ou, dans tous les cas, la meilleure des réponses possibles. Il suppose donc la réflexion, et prévient tout envahissement de la routine. Au contraire, si la situation comporte une éventualité de répétition pure et simple, la routine, à elle seule, y pourvoit. En termes scolaires, cette routine s'appelle le verbalisme.

Or, il faut le reconnaître, le verbalisme se trouve le plus souvent favorisé sinon *impliqué* par nos méthodes ordinaires. Faire la classe, *pour l'élève moyen*, pour cette sorte d'élève générique qui, précisément, est le seul à ne pas exister, c'est s'obliger à un cours omnibus, à une classe abstraite, ni différenciée, ni socialisée ; c'est négliger de rentrer en contact avec les individualités pour vérifier si telle difficulté a été confrontée, — c'est, dans bien des cas, laisser s'installer le verbalisme. Au contraire, dans la mesure où le travail par équipes est individualisé, et réclame de chacun sa réponse, il oblige à renouveler la question et à exclure le pur livresque.

Le manuel retrouve alors son vrai rôle qui est de guide. Il n'est plus le seul instrument de travail ; il n'est plus simplement appris et répété ; il se complète pour chacun par la *bibliothèque*, qui joue dans nos classes actuelles un rôle beaucoup trop réduit (parfois inexistant) et par la documentation vivante, tellement plus étendue et facile qu'on a coutume de l'imaginer.

Dans le travail par équipes, il faut donc que les données recueillies, quelles qu'elles soient, *s'organisent* autour de chaque question posée ; il faut que chaque question, à son tour, *s'organise* selon le plan d'ensemble. Bref, chacune de ces étapes implique une perspective, un ajustement, un effort de synthèse ; elle n'échappe, à aucun moment, aux exigences que pose un acte intelligent. Enfin, et cela n'est pas négligeable, elle oblige le maître lui-même à repenser les questions : même celles que traite le manuel prennent une couleur et une vie nouvelles à partir du moment où il faut les

concevoir selon un plan apte à s'adapter au travail d'équipes.

Toute pensée n'est complète que si elle aboutit à la synthèse et à la création. Réduite à la seule intelligence critique et à la pure analyse, elle serait insuffisante et, à tout prendre, stérile. En revanche, plus on sollicite ces forces de synthèse et de création, plus on entraîne l'intelligence vers les sources vives, et plus on développe la personnalité. Or, l'un des grands bienfaits de l'équipe, c'est de donner le goût du travail synthétique et de la composition d'ensemble ; c'est aussi, par la stimulation sociale, de susciter l'invention. Quand, par exemple, des élèves de philosophie ont senti l'importance de la question qu'on leur pose, une question *qui n'est pas toute faite*, qu'elles traitent par leurs propres forces et qui deviendra leur œuvre à toutes, elles ont conscience de la valeur de leur effort, et il est rare que ne soit sollicitée au maximum leur création personnelle.

De même, quand des élèves de sixième ou de seconde entreprennent pièces de théâtre ou romans, elles fournissent, certes, un effort extrême, plus tenace que l'effort scolaire exigé, mais dans la joie et la fierté de l'invention libre ; ce travail par équipes rejoint ainsi le développement de la personnalité. Formule souvent contestée sans doute, mais à tort. Nous savons bien tous comment la connaissance de soi est liée à la vie sociale, et ce n'est pas moins vrai chez l'enfant. Un enfant élevé seul, ou, ce qui revient au même, élevé sans tenir compte de la présence des autres, n'est pas seulement un « enfant mal élevé » au sens ordinaire de ce terme, c'est un enfant sans axe interne et sans appui : il ne connaît pas les résistances d'autrui, ou, du moins, il ne les connaît pas aux heures où il devrait apprendre à les connaître naturellement. Il s'ensuit que fort longtemps, et parfois de façon définitive, il accuse en lui une attitude égoïcentrique et personnelle qui ne devrait être que passagère ; plus tard, quand brutalement, il lui faudra entrer en contact avec la réalité sociale, il ne la connaîtra, et ne se *connaîtra*, il risquera d'être surpris, voire écrasé par elle, et l'on aura alors un inerte, un raté, peut-être un désespéré ; ou bien, il en sous-estimera l'importance et, dans un élan présomptueux et disproportionné, qui sait s'il n'ira pas se briser ?...

L'adolescent donc a besoin du groupe — et du groupe organisé pour apprendre à se connaître. S'il y a, comme nous l'avons dit, les résistances qui viennent des choses, il y a aussi les résistances qui viennent des autres et qui s'éprouvent au sein de l'équipe.

C'est par l'opposition des vouloirs, par les conflits même, et surtout par les échanges et la compréhension, que l'on apprend à se mieux connaître et cela est vrai de l'adolescent comme de l'adulte.

Ne nous laissons pas, toutefois, entraîner à soutenir que la personnalité est le sommet de la socialisation ; nous dépasserions les données de l'observation. Que l'équipe soit précieuse, dans tous les sens, au développement des élèves, nul doute : mais qu'elle soit comme le point ultime de la personnalité et la source de toute cohérence, voire ! Elle n'est pas une panacée : elle éduque ceux qui sont éduquables, non pas les autres, et il serait grave, sur le plan scolaire aussi, de sacrifier l'animal raisonnable à l'animal politique. « S'il nous reste encore quelque chance de sauver notre civilisation aussi menacée dans l'Europe d'aujourd'hui qu'elle a pu l'être dans la Grèce de Platon, à la veille du moyen âge macédonien, c'est à la condition que l'animal politique se souvienne qu'il est aussi un animal raisonnable. »

Quant à l'atmosphère morale, elle est entièrement renouvelée : tout est devenu spontanéité, enthousiasme et ardeur : le maître est le chef d'orchestre qui harmonise tous les zèles juvéniles que la méthode a fécondés, il est aussi l'ami en qui se reflètent et se définissent toutes les confiances. La curiosité suscite un effort de documentation inouï, en classe et hors de classe ; la camaraderie un empressement, parfois un dévouement étonnants. Les rapports sociaux, le sentiment de collaboration intense en vue d'une œuvre commune, la vision de cette

œuvre grandissante, voilà la véritable, la seule émulation respectable, à base de joie et de création. Une telle classe vit, aime, cherche, invente, et souvent, presque toujours, crée. Nos adultes, un peu incrédules, s'étonnent et sourient : ce sont eux qui, à leur insu, ont perdu ce secret de fécondité cependant éternel : travailler sans arrière-pensée, coude à coude, dans l'altruisme et le dévouement indispensables, en vue des élaborations futures. Ainsi l'attestent toutes les grandes œuvres.

Plus que les filles encore (dont le cercle social est généralement plus restreint) les garçons ont besoin d'être éveillés au sens exact de l'ordre social. L'équipe sportive, quand elle est saine, et le sens du « fair play » qu'elle suscite, sont une excellente école ; mais elle n'existe pas toujours et, surtout, elle ne suffit pas : pour faire rendre à l'équipe tout ce qu'elle peut donner, il faut qu'elle se situe sur un plan intellectuel et qu'elle développe une riche atmosphère de spiritualité. Et la classe est alors comme l'anticipation ingénue et merveilleuse de cette Cité des Personnes qui, aux heures d'angoisse sociale, hante nos imaginations nostalgiques : Cité de pierres vivantes et fraternelles, ayant le service pour base et la joie au travail pour colonnes ; Cité où l'effort créateur de chacun lui ménage un accès à l'intuition infiniment variée du Beau, où l'élan, par lui-même sujet aux retombements mornes ou aux gaspillages vulgaires, est enfin à la mesure de l'homme, parce qu'il le provoque sans cesse à son propre dépassement.

M. A. CARROI,

Professeur au Lycée Lamartine.

L'Éducation Nouvelle dans l'Enseignement primaire

Mai 1937 fut une grande date pour la France, qui, en ouvrant les portes de l'Exposition internationale des Arts et Techniques, allait pouvoir établir le bilan de ses activités matérielles, intellectuelles, morales, au cours des dernières années de son histoire. Dans ce bilan, il y a place pour une des activités essentielles de la nation : son activité éducative. Si l'Exposition a laissé l'impression que les démocraties conjugueraient leurs efforts pour assurer la paix du monde et pour apporter aux hommes la joie d'un travail libre et intelligent, elle a aussi marqué

fortement leur volonté d'éduquer le peuple, par la rénovation des arts populaires, et de mettre au service de l'enfance des méthodes d'éducation nouvelles. Les démocraties nordiques ont montré la route. La France marche sur leurs traces à pas si rapides qu'elle rejoindra bientôt les courageuses petites nations. Cela est si vrai qu'il suffirait peut-être aux pouvoirs publics de dresser, comme l'a fait la Belgique, un nouveau plan d'études, pour que la masse des éducateurs se lève et suive. L'enseignement primaire est ébranlé en ses antiques fondements. Peu à

peu la routine scolaire laisse la place aux initiatives, les disciplines traditionnelles à la liberté individuelle, les exercices collectifs au travail par équipes, la leçon du maître à la documentation personnelle.

Inutile d'évoquer une rétrospective scolaire. Tous les éducateurs sont d'accord pour reconnaître aux instructions ministérielles de 1923, qui, d'ailleurs, n'ont pas toujours été comprises, ni appliquées avec le libéralisme souhaitable, des qualités pédagogiques si réelles et si fécondes qu'elles ont assuré longtemps à la France la prééminence sur les autres nations, et qu'elles ont servi de modèle à des pays, ainsi la Chine, qui, en 1932, remaniait ses plans d'études, s'inspirant de l'exemple français (1). Mais le siècle tourne sur lui-même. A nouvelle civilisation, nouvelle éducation ; à nouvelles techniques, nouvelles formules. Les meilleurs des éducateurs l'ont compris, et il s'est formé, un peu partout en France, sporadiquement, des classes d'éducation nouvelle.

Il n'est pas sans intérêt de connaître sous quelles influences, depuis vingt ans, se sont développées les méthodes et techniques modernes, s'est épanoui l'esprit de liberté qui infuse sa vitalité à toute éducation, et quels furent les résultats de très diverses expériences. Une visite, durant l'Exposition, à l'école de la rue du Cardinal-Lemoine, une au Palais de l'Enseignement, une autre enfin au Musée Pédagogique, convainquaient les plus profanes que la France voulait aller de l'avant et qu'elle ne se contentait pas de l'exprimer par des paroles, emportées au premier vent, mais qu'elle le prouvait par des réalisations. Ainsi en témoignaient les travaux exposés. On pourrait reprocher à ces travaux un manque de cohésion et une sorte de disparité. Ce serait voir d'un œil frivole. Oui, il y a multiplicité d'essais, tous fructueux, de méthodes, toutes fécondes, de techniques, toutes utiles. Cette multiplicité est une richesse. Non une faiblesse. Cette multiplicité a son unité, car sous des aspects variés les méthodes d'éducation nouvelle répondent à un idéal commun que le groupement international pour l'Éducation nouvelle a inscrit au frontispice de ses revues, et qu'il faut rappeler ici liminairement, si l'on veut saisir, par la suite, l'unité interne d'expériences complexes. L'éducation doit être conçue pour adapter l'enfant à un milieu social nouveau, dont l'économie change

sans cesse, et pour répondre aux exigences intellectuelles et affectives de chaque enfant, en lui fournissant la possibilité d'exprimer son propre tempérament. Toute méthode qui saura, en collaboration avec la civilisation de son époque, faciliter à l'enfant, par la création d'un milieu climatique et d'un matériel, l'épanouissement d'une libre personnalité, est méthode d'éducation nouvelle. Ainsi, l'éducation nouvelle repose sur ces principes et repousse toute orthodoxie, sous quelque aspect qu'elle se présente.

Une étude des influences qui ont déterminé la formation de classes et de groupements d'éducation nouvelle doit citer, au seuil de ses références, le nom de Freinet. « La découverte de l'Imprimerie à l'École fut le point de départ de l'étape essentielle d'un effort qui a déjà profondément influencé l'école populaire et l'attitude de l'éducateur en face de l'enfant. » Cette remarque de Freinet est juste. Il a raconté plus d'une fois ses essais, et comment l'une après l'autre ses tentatives de rénovations échouaient, isolées qu'elles étaient de la vie réelle. « Ce n'était que par instants et sur des points bien fragmentaires que mes élèves vibraient. La vieille école reprenait toujours ses droits. » Seulement, quand les élèves et le maître rentraient de promenade, « les enfants racontaient leur sortie avec enthousiasme et originalité, en ébauchant des dessins d'une expression émouvante ». Le maître sentait qu'il fallait donner corps à ce besoin d'expression. Son grand mérite, c'est sa connaissance quasi géniale de l'enfance, de ses aspirations et de ses possibilités de réalisation. Il hésita longtemps devant l'idée d'imprimer les textes enfantins, puis, en juillet 1924, se décida. Il avait substitué aux traditionnelles techniques, une technique nouvelle, qui fit son chemin. La première presse enthousiasme les écoliers de Bar-sur-Loup. La technique nouvelle, révolutionnant les vieilles disciplines, il fallut « forger de toutes pièces » un matériel original, le fichier scolaire coopératif, la bibliothèque de travail, la cinémathèque, la discothèque, transformer les vieilles formules des leçons collectives et découvrir les occupations libres et le travail par équipes. Cela se fit par progression rapide, une réalisation entraînant l'autre. Il y aura dans cette histoire un fait capital. L'imprimé, sorti de la presse, devra se répandre. Il se répandit dans les familles et le village. Au delà du village, dans d'autres écoles et d'autres villages. Ce furent les temps émouvants où l'école de Freinet correspondait avec l'école de Villeurbanne, puis avec les écoliers d'une classe du Finistère et du Var. L'on connaît la suite. Viennent des

(1) « Étude comparée des programmes et méthodes d'enseignement pour les enfants de 6 à 12 ans, en Chine et en France », par M^{lle} HU NAN. Pédone, édit.

circonstances douloureuses. L'École émancipée, épousant la cause de Freinet, donna publicité à ses réalisations. Non qu'à ce moment-là elles se répandissent en fait. Mais on s'intéressa à la nouvelle technique. Les plus audacieux éducateurs, ou les plus attachés de ses camarades, tentèrent, à leur tour, l'expérience. Eux aussi sentirent vite la richesse d'une méthode qui, par la technique de l'imprimerie, les raccrochait solidement à la vie, et leur apprenait à considérer sous d'autres angles la pédagogie. Ils sentirent la faiblesse et l'impuissance des procédés traditionnels et leur substituèrent, non des mots, mais des réalisations d'un travail nouveau. Il y a aujourd'hui en France cinq cents classes d'imprimeurs, essaimés dans tous les départements. Rapidement, leur cause gagna des adeptes. Par des conversations, des lectures, des visites à Vence, par la participation aux congrès d'imprimerie, des maîtres sont conquis. A leur tour ils réalisent. Et les imprimeurs forment une fraction importante des groupements d'éducation nouvelle. Le chemin, devant eux, s'ouvre, lumineux d'espérance en l'éducation populaire et en des lendemains meilleurs pour la Cité.

Il faut associer à l'expérience de Freinet, l'expérience decrolyenne. Sans doute ne s'est-elle pas faite dans les mêmes milieux ni en de semblables conditions. Il y a peu de classes Decroly dans l'enseignement primaire. La méthode a surtout rayonné dans les écoles maternelles, les jardins d'enfants et quelques classes privées d'éducation nouvelle. La méthode Montessori, presque inconnue à l'école primaire, a suivi la même courbe. Mais si la formule Decroly est rarement accueillie en toute son intégrité, il n'est pas de classe d'éducation nouvelle où quelque aspect de la méthode ne soit partiellement réalisé. Il y a d'ailleurs quelques éducateurs d'élite qui ont compris tout ce qu'elle pouvait leur apporter de richesse et de rénovation. Hardiment, ils ont tenté son loyal essai. Par le miracle de leur ferveur éducative, ils ont créé des classes où les occupations, la vie, l'atmosphère ne le cèdent en rien aux classes d'Uccle. Sous quelles influences ont-ils senti naître cette vocation ? Aucune publicité ne fut faite en France autour des classes decrolyennes. Parfois une conférence intéressa un maître à la nouvelle méthode, mais presque toujours le livre fut le missionnaire. Les ouvrages de M^{lle} Hammaïde et celui de M^{lle} Flayol semèrent la bonne semence. « Ce livre, écrit un maître à la suite d'une enquête, m'a passionné et m'a ouvert un horizon que je ne soupçonnais pas. Je me suis rendu compte que certaines de mes réalisations avaient une

allure decrolyenne, et j'ai dès lors, essayé d'introduire dans ma classe l'esprit de cette méthode, sans songer d'abord à une réalisation aussi complète que celle de l'Ermitage. Puis, je suis allé à Uccle. L'enthousiasme, l'amour du métier qu'on veut servir, l'élan des enfants ont achevé l'œuvre (1). »

Les coopératives scolaires furent également des fenêtres ouvertes sur l'éducation nouvelle. Bien des pas en avant sont dus à l'esprit que suscita dans une classe, la création d'une coopérative. Elle apporta un air de liberté. Les responsabilités partagées, le travail par équipes, la lecture de *Copain-Cop*, les échanges de correspondances encouragés par ce journal, firent évoluer des méthodes traditionnelles vers les formules nouvelles.

Il ne faudrait pas oublier dans cette revue des influences la part discrète, mais indiscutable de l'École maternelle française. Depuis longtemps, des courants d'éducation nouvelle oxygènent l'école maternelle. Création d'un milieu propice, utilisation des techniques qui éveillent le goût de l'expression libre, compréhension du petit enfant, attention vigilante à ses besoins, épanouissement de ses aspirations, tels sont les maîtres-mots de l'école maternelle. Peu à peu, sur l'initiative de quelques animatrices, ces méthodes franchirent le seuil des sections préparatoires. Des institutrices furent conquises, et, à leur tour, essayèrent d'intéresser à ces conceptions d'autres institutrices. Il y eut rayonnement d'influence.

Enfin récemment, on sentit, venu d'en haut, souffler un vent favorable. Des expériences ministérielles concernant les classes d'orientation, la scolarité prolongée, l'organisation des loisirs, les sports, furent tentées dans quelques départements.

On pourrait sans doute signaler d'autres influences, mais cette étude est trop brève pour n'être pas schématique. Ce rapide tour d'horizon permet cependant de constater, un peu partout dans le pays, la formation de noyaux qui se multiplient avec une rapidité croissante. Depuis quelques années, et plus particulièrement en ces deux dernières années, bien des étapes ont été franchies sur cette large et longue route qui conduit à l'éducation nouvelle.

Si l'enseignement primaire est remué jusqu'en ses couches profondes, si le Congrès de l'Enseignement populaire de juillet dernier a fait une large place à l'éducation nouvelle, en ses conférences, expositions et manifestations, il n'en faudrait pas conclure

(1) « Le Docteur Decroly éducateur », par M^{lle} E. FLAYOL. Nathan, édit.

que tout va très bien pour l'Éducation nouvelle à l'École primaire, et qu'il ne reste à donner qu'une nonchalante adhésion aux formules neuves pour que, par une magique transmutation, tout se trouve changé. Les départs sont rudes, il faut lutter, il faut vaincre. L'Administration est rarement hostile, mais elle demeure trop souvent indifférente. Pour un jeune inspecteur d'académie, qui est conquis, et par sa présence et ses paroles, encourage les volontés dévouées, ou dans son rapport annuel, épaulé vigoureusement les expériences d'éducation nouvelle, combien d'inerties, d'incuriosités. Si des inspecteurs primaires viennent au mouvement et même l'animent, combien se contentent d'un coup d'œil rapide et d'une parole sans élan. Et que d'instituteurs, complaisamment assis sur les moelleux coussins d'un passé pédagogique sans histoire, qui sourient narquoisement des réalisations nouvelles, et demandent si elles conduisent au Certificat d'Études. Ils sont peut-être les pires obstacles à la pénétration de l'éducation nouvelle à l'école primaire. On s'évade des jugements d'un chef, mais on est paralysé par l'ironie de ses pairs. Oui, il y a, au départ, une incompréhension presque douloureuse. Il faut tendre l'arc de la volonté et résister à toutes les formes d'ignorance.

Enfin, s'il est facile de conseiller, il est plus difficile de réaliser quand on ne dispose que d'une salle étroite, d'un mobilier antique, quand on manque d'argent, quand on est seul et incompris dans un poste deshérité. Et cependant, par le miracle du dévouement, des tables ont été remplacées ou transformées, l'argent trouvé, le village gagné. Qui dira l'épopée silencieuse de l'éducation nouvelle dans les campagnes de France ! Ses héros sont des enfants et un homme ou une femme qui les aime. Dès la première réalisation, les enfants, eux aussi, deviennent des pionniers. Ils font le siège de l'opinion familiale et villageoise. Ils sont animés de cet esprit de conquête et d'audace qui caractérise tous les départs vers l'éducation nouvelle. Si l'enthousiasme des maîtres faiblit, les enfants le raniment. Et si, harassé par le labeur, troublé par les critiques, il abandonnait l'effort, se dresseraient devant lui, juges sévères, ses propres élèves. Mais il n'y a pas de défaillances. On part, on lutte, on avance.

Une enquête faite parmi quelques éducateurs ayant utilisé des procédés très différents d'éducation nouvelle permettra d'apporter ici des indications précieuses sur les résultats tangibles d'expériences diverses. A travers ces réponses on sent vibrer la joie

de voir germer les semences. Partout une espérance se lève.

« L'esprit est changé, écrit le maître d'une école rurale perdue dans les bois. La sincérité, la spontanéité ont pris la place de la défiance. La solidarité est devenue une réalité. Les enfants sentent que l'effort de chacun est utile à tous, rares sont ceux qui se dérobent à la tâche qu'ils se sont imposée... » Avec émotion, un autre dira : « Depuis deux ans, j'ai introduit dans mon enseignement quelques méthodes d'éducation nouvelle qui ont transformé la vie de ma classe. Faire la classe avec plus de joie, plus d'initiative, c'est une satisfaction pour le maître, mais sentir que les élèves sont heureux de venir à l'école, les voir actifs, intéressés, vivants, est une satisfaction bien plus grande encore. »

Parmi ces éducateurs, voici un maître qui choisit pour faire son miel, ce qui convient le mieux à ses enfants, à son village, à son propre tempérament. « Prendre pierre à pierre ce qui convient à sa personnalité, à sa classe, au climat local, construire peu à peu, voilà la méthode qui a mes préférences. Depuis deux ans j'essaie avec les grands, l'imprimerie à l'école, timidement ou hardiment, selon les jours et les dispositions de tous. Pendant quatre ans j'ai également voulu faire, chaque semaine, une heure d'initiation littéraire. C'est une étude trop complexe, m'a-t-on dit. Utopie, que de croire aux humanités primaires ! Pas une seule fois, répondrai-je, je n'ai manqué d'observer, à l'annonce de ces leçons, des torses qui se redressent, des yeux qui brillent. Tout est accueilli, fêté, mimé, avec joie, avec compréhension, avec sensibilité. Un des plus grands, fils de bûcherons, a préparé quelques pages du Cid avec ses parents, concours imprévu s'il en fut. Il raconte, il explique, la classe est aux aguets. On interroge l'auteur improvisé, on le harcèle. Quand il s'émeut, on s'émeut. L'heure a coulé, vivante. » « J'achète des pinceaux, confie cet autre. La leçon-corvée d'autrefois se transforme en une demi-heure de joie. Les chansons demeurent dans la mémoire, vivaces, aimées. Les enfants ont senti passer le génie de Mozart ou de Schubert. C'est aimer le peuple que de convier ses enfants à des joies supérieures. La libération spirituelle de l'enfance est un prélude à la libération humaine. »

Le travail par équipes trouve sa place dans toutes les classes d'éducation nouvelle, de l'école maternelle à la classe de philosophie, en passant par les écoles primaires et les cours complémentaires. Tous les maîtres et professeurs vantent ses bienfaits. La bibliothèque de travail existe presque partout. Elle

est facile à constituer, éducative. Elle donne le goût de la lecture et du travail libre et spontané. Enfin, la correspondance avec les écoles étrangères par l'intermédiaire de la Croix-Rouge de la Jeunesse et de la si dévouée M^{me} Piérard, ou par la Coopérative de l'Enseignement laïc, conduit aussi aux rénovations. Quel plaisir de feuilleter l'album reçu, de chercher sur la carte le lointain pays d'où il vient, de s'enquérir dans le fichier si l'on possède des documents, de faire à son tour un album du village. Quelle joie de recevoir une étoffe, des dessins, des photographies, une poupée en costume national, et d'envoyer des échantillons de l'industrie locale, de l'art populaire régional... En tous ces domaines, vie et joie sont les compagnons fidèles des méthodes d'éducation nouvelle.

Terminons en donnant la parole aux imprimeurs et aux decrolyens, qui, à côté de procédés divers, d'essais multiples, représentent les deux principaux courants du grand fleuve. « Nos essais, écrit un imprimeur, furent hésitants, nous glanions un peu partout. Puis commença un échange de correspondances. L'exemple de l'école correspondante, qui pratiquait l'imprimerie à l'école, fut décisif. Nous n'avons pas encore créé tous nos outils, mais un esprit nouveau anime élèves et maîtres. L'organisation matérielle de la classe, vieilles tables à huit places, nous gêne, mais avec des planches et des tréteaux, nous avons confectionné une table pour les expériences et la presse à imprimer. J'ai essayé, conclut l'instituteur, de réaliser mon rêve : « lier l'école à la vie. » Un decrolyen, qui applique intégralement la méthode, en dépit de difficultés amoncelées, synthétise dans sa réponse les diverses aspirations et réalisations de l'École nouvelle. « Mes débuts, malgré les oppositions de tous ordres, se sont trouvés facilités par l'aide que nous apporta la coopération scolaire. Orientée nettement dans un sens éducatif, elle nous a permis de tenter une réorganisation complète de l'École. Vivarium, aquarium, microscopes ont fait leur apparition. L'imprimerie est arrivée, le journal a été fondé, les échanges nationaux et internationaux activement pratiqués. Enfin, la disposition nouvelle du vieux mobilier fait oublier son inconfort austère, et tout de suite nous eûmes la boîte à questions, la carte des événements mondiaux, les tableaux, les albums, le cahier d'association, les fiches d'observation. La classe n'est plus celle des bras croisés. Qu'y a-t-il de plus typique que l'heure de documentation personnelle, et que dire du « conférencier » dont on attend avec impatience l'exposé ? Les tableaux collectifs sont les ré-

sultats d'une compétition active entre les équipes. Il semble superflu d'ajouter que les enfants semblent plus éveillés, s'expriment plus spontanément, prennent conscience de leurs responsabilités.

Les résultats n'ont point démenti notre espérance. Les élèves ne subissent plus le maître. Leur enthousiasme et le sien se rencontrent. Il naît entre eux une amitié grave. D'une enquête menée auprès des enfants avec toute garantie de sincérité, il résulte qu'ils n'abandonneraient pas sans révolte cette méthode vivante. Et certes, le plus grand malheur qui pourrait arriver au maître et aux élèves serait de se retrouver dans l'école d'autrefois. Ils en resteraient comme assommés. Je ne pourrais plus faire comme avant, disent souvent mes écoliers. Moi non plus. »

Qu'ajouter à ces paroles ? Quelle lapidaire formule résumera toutes les aspirations, définira toutes les réalisations ? Ne suffit-il pas de conclure en disant simplement qu'avec l'Éducation nouvelle, la Vie entre à l'École !

Hier encore dispersés, les efforts aujourd'hui se coordonnent et s'organisent. Des groupes d'Éducation nouvelle sont fondés en plusieurs départements. Ce n'est pas l'instant de dire leur histoire. Constatons qu'ils groupent en nombre les instituteurs. Ajoutons qu'ils ne se contentent pas de vaines paroles ou de balancements d'encensoirs, ils réalisent des expériences.

On pourrait souhaiter qu'ils aient entre eux des liens plus étroits, il suffirait de provoquer une réunion annuelle de leurs délégués. Mais déjà les éducateurs ne se sentent plus isolés, ils ont trouvé des frères qui travaillent avec eux à la libération de l'enfance populaire. Ensemble ils montent d'un pas audacieux vers des collines qu'éclaire un jeune soleil.

Cet enthousiasme des pionniers de la Nouvelle École n'est pas vain. Il entraînera la masse hésitante. Et les pouvoirs. Le Gouvernement n'a-t-il pas montré sa volonté de collaborer au mouvement d'éducation populaire ? Qu'il entre dans l'arène ! Il faut que la France ne se laisse pas distancer dans cette marche hardie. Que le ministre qui, au Congrès de juillet, a évoqué cette touchante image : « Un absent planera sur ce Congrès, le petit enfant qui, en capuchon et en sabots, chemine vers l'école » mette sa jeunesse au service de l'Éducation Nouvelle ! Qu'il parte, un jour, sans suite, sans discours, sans réceptions officielles vers les campagnes de France et qu'il entre dans les Écoles primaires. Ce voyage lui apprendra, mieux que tous les rapports, ce qu'est encore l'École populaire et ce qu'elle doit et

veut devenir. Il comprendra qu'il faut bâtir des locaux sains, changer des mobiliers désuets, transformer les techniques, renouveler les programmes ?

Et si, d'aventure, au cours de ce pèlerinage pédagogique, il rencontre, et il la rencontrera et en franchira le seuil, quelque classe d'éducation nouvelle, là-bas, à flanc de montagne, — pour l'atteindre il devra grimper trois kilomètres de sentier, face à l'un des plus beaux horizons du monde — ici, perchée sur la butte d'une colline, où souffle un âpre vent, où, là encore, dans les vallées souriantes, la cause de l'Ecole nouvelle sera gagnée. Elle sera gagnée par ces enfants libres qu'il verra flâner le soir à quatre heures, parce qu'ils ont peine à quitter la classe, près de la presse à imprimer, ou bien chercher un dernier renseignement dans le fichier. Il les entendra dire, avec un espoir impatient : « Demain, on fera... demain, on regardera... » Il y a de la liberté dans l'air et de la joie. En quittant cette classe où sans bruit et sans paroles

inutiles, collaborent enfants et maîtres, il voudra, lui aussi, donner sa pierre pour l'édifice. Et ce n'est pas un discours qu'il nous rapportera, mais la méditation de son voyage de retour, le nouveau plan d'études français.

En sa hardiesse, en son indépendance vis-à-vis des traditionnalismes, la cause de l'Ecole nouvelle lui fait confiance. Mais qu'il sache que pour soutenir et défendre un effort audacieux se grouperont seulement des travailleurs ayant déjà forgé leurs outils, non des rhétoriciens. De tout leur esprit, de toute leur volonté et de toute leur foi, ils voudront œuvrer pour entraîner loin des ornières et des chemins battus la masse encore flottante de leurs camarades incertains, et pour apporter à l'Ecole primaire et populaire un labeur libre et une foi vivante.

Un esprit nouveau demain va naître.

Marie-Louise SOUSTRE,

Inspectrice de l'Enseignement primaire.

Ecoles Nouvelles

I. — LE COLLÈGE DE LA JONCHÈRE

Le Collège de la Jonchère est une école Montessori ; il accomplit les mêmes rites que toutes les écoles Montessori du monde ; il sacrifie au même dieu : l'Enfant, et réalise, à travers les pratiques d'apparence rigide, le véritable esprit de la méthode. L'école, fondée en 1929, eut comme premiers élèves les deux enfants de M^{me} Bernheim, âgés de deux et cinq ans. Avant même de connaître la « mystique » montessorienne — agenouillement de l'adulte devant le génie de l'enfant — M^{me} Bernheim sentit que le vieux monde, endormi dans la trépidation des villes, éteindrait à jamais l'énergie fraîche et vive des deux petits qu'elle voyait s'éveiller devant elle. Dans les ouvrages de M^{me} Montessori, elle trouva exprimées ses intuitions maternelles ; dans une méthode rigoureusement scientifique, elle trouvait une réponse à son inquiétude.

Œuvre d'amour, le Collège de la Jonchère ne cesse d'accroître son rayonnement. Une centaine de petits Parisiens de trois à dix-sept ans, arrivent chaque matin en autocar. Ils sont comme tous les petits Parisiens que

nous connaissons : le bruit, la tension nerveuse et l'inquiétude de notre époque gênent l'épanouissement de leur vie intérieure. Mais ils pénètrent dans cette maison où tout est lumière et silence, et le miracle s'opère. Ils retrouvent la vie profonde que les hommes ont oubliée. Leurs maîtres les regardent vivre et, dans l'humilité, deviennent pareils à eux.

Ces « inpondérables » créent à la Jonchère l'ambiance indispensable pour une bonne expérimentation de la méthode Montessori. Quant au « milieu culturel », il est essentiellement montessorien : mobilier à la taille des enfants, objets servant au ménage, animaux, plantes, en un mot tout ce qui peut permettre l'exercice d'activités diverses. Jusqu'à treize ans, le matériel sensoriel et scolaire est employé à l'exclusion de toute autre forme d'enseignement ; il est employé selon les règles strictes énoncées par sa créatrice. Il offre à l'enfant le nécessaire et le suffisant : par carence, l'intelligence dévie de son fonctionnement normal, mais par pléthore elle sombre dans la confusion et le désordre, symptômes de régression.

Dans l'esprit de M^{me} Montessori, fidèle-

ment suivie par M^{me} Bernheim, le matériel est un instrument de discipline intérieure. Une force instinctive pousse l'enfant à réaliser toutes ses possibilités créatrices, mais pour voir clair dans la vie qui est en lui, pour mettre de l'ordre dans cette richesse entrevue, pour la discipliner pas à pas, l'enfant a besoin du matériel : dans des observations patientes, des expériences répétées, il apprend la concentration intérieure, première étape dans la découverte de soi-même et de la possession du monde.

« L'essentiel n'est pas d'apprendre, mais de devenir maître de soi. » Cette phrase de M^{me} Montessori, dans son cours de Barcelone, prend au Collège de la Jonchère une vérité nouvelle. Ils sont certes très savants, ces beaux enfants de quinze ou seize ans qui ont fait toutes leurs études à l'école (deux de leurs camarades n'ont-ils pas été reçus très brillamment l'an dernier au baccalauréat ?...). Mais apprendre est facile pour l'enfant libre de suivre la poussée qui l'unit aux choses pendant les « périodes sensibles ». Un petit garçon de onze ans, avec une persévérance étonnante, extrait des racines carrées... une fillette de quinze ans, pour préciser ses observations météorologiques, invente et construit des appareils de mesure ; elle ne quitte le laboratoire que pour faire, au jardin, des expériences, interrompues de longues méditations... Nous pensons à cette phrase, au dernier chapitre de *L'Enfant* : « Tout le travail qui s'élabore selon les lois de la nature et met les êtres en harmonie affleure à la conscience sous forme d'amour : c'est un amour de l'intelligence qui voit, absorbe et se construit en aimant. »

Les principes montessoriens ont fait leurs preuves dans l'école de M^{me} Bernheim. Le petit cours Montessori qu'elle avait créé en 1929 dans son appartement de Paris est devenu, avec des élèves de plus en plus nombreux, la *Maison des Enfants* de Sèvres puis, en 1936, le *Collège de la Jonchère*, qui groupe aujourd'hui une centaine d'enfants. Quelques-uns, petits élèves de la première heure et aujourd'hui adolescents, font présenter « l'homme nouveau » : Pour résoudre les problèmes que la vie, bientôt, va leur présenter, ils n'auront besoin de personne. Ils ne demandent rien au vieux monde qui s'écroule, mais ils ont le regard lucide et joyeux des êtres qui trouvent en eux une force capable de créer un monde à sa mesure.

A. F.

II. — L'ÉCOLE NOUVELLE DE BELLEVUE

La petite école nouvelle, fondée à Clamart en 1927 par un groupe de parents et dirigée par M^{me} Roubakine, est installée depuis 1933 dans une vaste propriété de Bellevue. Actuellement, elle a 120 élèves, garçons et filles de trois à dix-sept ans. La plupart viennent chaque matin de Paris, d'autres passent toute la semaine à l'école qui possède un internat.

Centre de recherches et d'application de pédagogie nouvelle, l'école de Bellevue ne se rattache à aucun système déterminé : les méthodes Montessori, Decroly et autres y sont expérimentées, mais aucune d'elles ne prévaut. Un seul grand principe : *Respecter l'activité et l'intérêt spontané de l'enfant*. Les étapes de l'évolution mentale sont étudiées et respectées ; la forme de l'enseignement varie au cours des différentes périodes de croissance : pour les plus jeunes il est individuel, pouvant ainsi permettre d'étudier chaque enfant dans ses créations personnelles et dans ses réactions au contact du matériel éducatif ; dans les classes du second degré, les élèves plus âgés travaillent en groupes, mais l'enseignement utilise le besoin naturel d'activité pour faciliter l'acquisition des connaissances : nous avons vu, réalisées avec la minutie dont sont capables des spécialistes, des coupes géologiques, des cartes en relief, des maquettes d'habitations de divers pays et d'époques différentes.

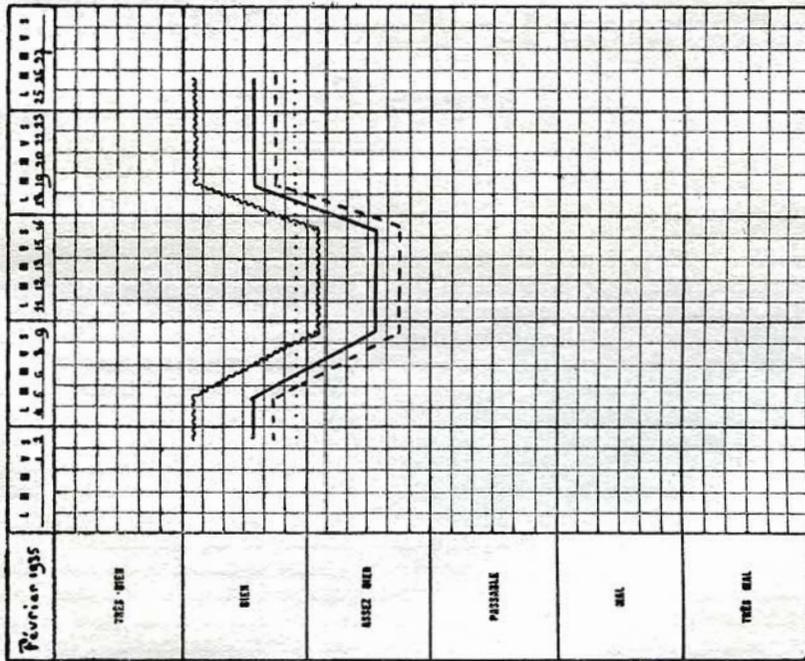
Le travail manuel et le dessin, au cours de chaque enseignement, sont associés au travail intellectuel : l'œuvre manuelle n'exprime-t-elle pas la pensée mieux que ne le feraient les mots ? Mais pour que l'œuvre soit exacte et belle, la pensée doit se libérer de ses illusions et de ses flottements.

Une telle conception de l'enseignement suppose la prédominance des buts éducatifs sur l'instruction : cependant les connaissances scolaires acquises par des méthodes harmonisées à la psychologie de l'enfant sont toujours précises et étendues. Sans concessions dangereuses, l'école de Bellevue prépare au baccalauréat (avec succès et ce résultat donne confiance aux familles). Jusqu'à l'examen, les enfants enrichissent eux-mêmes leur savoir, joyeux d'une conquête intellectuelle qui n'est jamais dénaturée par la poursuite des classements et des notes. Ces stimulants dangereux sont remplacés par un système de graphiques sur lequel l'enfant est toujours comparé à lui-même et non jugé par rapport à ses camarades. L'idée de progrès prend dans le jeune esprit une valeur absolue, adaptée aux possibilités personnelles ; elle donne à chacun le désir d'at-

1

Courbes d'un bon élève, normalement doué.
Les résultats du travail correspondent aux efforts de l'élève.

Chambre orthographe Ecriture
Citations Lettres Latins Langues Françaises
Magazines Affiches
Affiches
--- Energie et Perfection
... Qualité



"ÉCOLE NOUVELLE" N. 2000 des Cahiers, N° 2000 (2 50.)

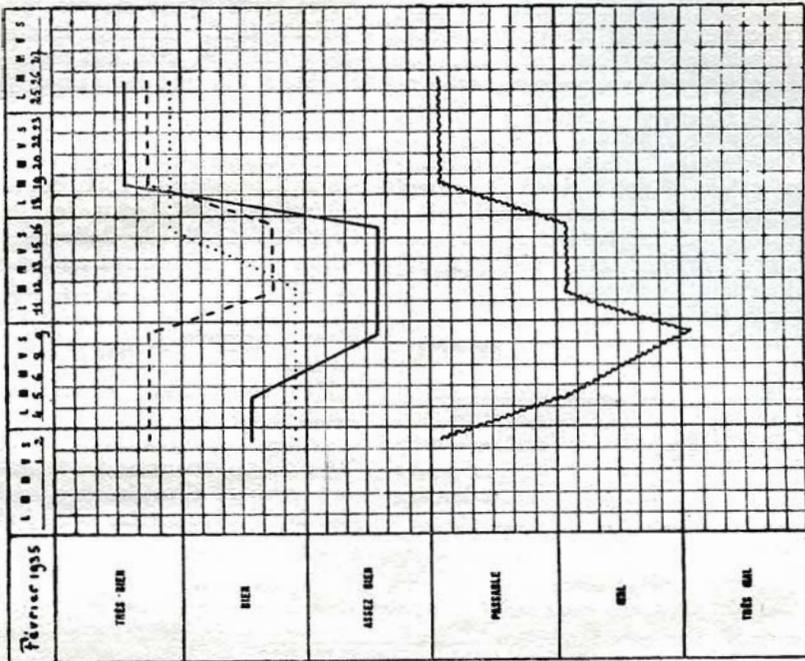
Ces graphiques sont faits avec des crayons de couleurs différentes.

Pour faciliter l'impression nous avons remplacé, dans ces exemples, les traits de couleur par des traits noirs.
Deux cases supplémentaires sont réservées, dans chaque rubrique, pour une annotation spéciale que le professeur pourrait avoir à formuler ; par exemple pour l'écriture, les fautes d'orthographe.

2

Courbes d'un élève appliqué, mais nullement doué pour les mathématiques. Les résultats ne correspondent pas aux efforts fournis par l'élève.

Chambre orthographe Ecriture
Citations Lettres Latins Langues Françaises
Magazines Affiches
Affiches
--- Energie et Perfection
... Qualité



"ÉCOLE NOUVELLE" N. 2000 des Cahiers, N° 2000 (2 50.)

teindre un niveau intellectuel et moral toujours plus élevé.

L'école est un centre de culture pour ses élèves ; ils découvrent, avec leurs propres forces, le savoir humain. Attentifs à leurs intuitions, ils sont des créateurs et ils cherchent avec enthousiasme les connaissances qui précisent et rendent plus intelligible leur création spontanée. L'enseignement est une réponse à leur attente. Les jeux dramatiques, par exemple, sont à Bellevue, un adjuvant remarquable des études historiques et littéraires. Un enfant — plus particulièrement inspiré — parle à ses camarades de la pièce dont il entrevoit la réalisation et demande leur concours. Aussitôt une irrésistible curiosité anime tout le groupe. Il faut se documenter sur les circonstances historiques, les costumes, la psychologie des personnages. Il faut construire les décors, fabriquer les masques. La classe devient une bibliothèque et un atelier ; à côté des images et des livres il y a du bois, du carton, de la terre glaise. L'enseignement du professeur est sollicité, et les enfants lui demandent sa collaboration pour réaliser, vivante et bien décrite, l'œuvre dramatique.

Le petit journal rédigé, illustré, imprimé

par les enfants, a gardé l'empreinte de ces moments d'exaltation où se crée et se développe un remarquable esprit d'équipe. Pour certains enfants, la création dramatique fut comme une libération ; elle fut aussi la première étape d'une vie *communautaire* à laquelle il faut se donner, dont il faut accepter les contraintes, mais qui rend à chacun, avec intensité, l'écho de sa propre joie intérieure.

Internat à la campagne, externat pour les enfants de Paris, école vivante, école active, milieu social riche, où chacun peut utiliser ses aptitudes, mais doit coordonner et discipliner ses efforts selon les lois du groupe, l'Ecole Nouvelle de Bellevue est une réalisation particulièrement audacieuse en France où les pionniers doivent briser, avant de construire, des préjugés pédagogiques et sociaux auxquels sont très attachées les familles.

M^{me} Roubakine, directrice de l'Ecole, pense d'ailleurs que le rôle d'une Ecole nouvelle n'est pas seulement d'éduquer les enfants : dans des causeries faites à des groupes de parents et d'instituteurs publics, elle cherche à faire connaître les résultats des méthodes expérimentées à Bellevue.

Annie FOURNIER.

A travers les Revues Pédagogiques de Langue Française

Pédagogie générale.

L'Information Pédagogique a consacré son numéro de décembre 1937 à l'orientation scolaire. On y trouve, après le rapport général de M. G. Monod à l'issue du stage d'orientation, des articles sur les divers enseignements dans la classe d'orientation : Français, calcul et sciences d'observation, géographie et latin. Parlant du choix des exercices de calcul, M. Weill dit : « Le problème se résoudra mieux si l'on renonce définitivement aux exercices qui font appel aux artifices plutôt qu'au bon sens, si l'on se rappelle aussi que les interprétations les moins ambitieuses des programmes sont presque toujours les plus fécondes et souvent celles qui permettent d'aller le plus loin. On est frappé, surtout si l'on pratique les méthodes actives, de la variété des exercices et des commentaires que peut suggérer un

énoncé très banal ou une observation, une expérience très simple. »

Pédagogie nouvelle.

Dans *L'Educateur Prolétarien*, Freinet trace les grandes lignes d'un *Nouveau Plan d'études français*. Dans le numéro d'octobre 1937, il s'attache en particulier à l'année de scolarité prolongée. Il montre l'utilité de l'imprimerie à l'école, la nécessité d'organiser la documentation, l'usage du *fichier scolaire coopératif*, le rôle de la *bibliothèque de travail*.

Dans le numéro de novembre, il explique pourquoi la réduction des horaires dans les écoles primaires ne peut se solutionner que par l'introduction à l'école de techniques nouvelles.

Rappelons que *L'Educateur Prolétarien* publie régulièrement ses fiches, il en existe

déjà plus de six cents, qui sont d'un grand intérêt pédagogique.

On lira dans *L'Ecole Nouvelle* (nos 25, 26, 30 et 32 de 1937) sous la signature de M. Vérel : *L'Ecole Nouvelle à l'Ecole traditionnelle*. Il montre que, dans les écoles publiques, la routine est bien plus un obstacle au progrès que la réglementation et qu'il est possible de réaliser l'école active dans des classes ordinaires fonctionnant dans les conditions ordinaires.

Le numéro 7 de *L'Ecole libératrice* contient de spirituelles *Scènes de la vie future* dans lesquelles H. Champeau nous donne un aperçu de ce que sera une école où l'on pratique la pédagogie nouvelle.

Education.

Dans *L'Ecole et la Vie* (nos 7 et 8) M. Eychène, à propos de *Probité et Education*, montre que le rôle de l'éducateur n'est pas tant d'imposer des formules à son élève que de le rendre capable de trouver sa voie.

Parents et maîtres, écrit-il, doivent s'élever contre les méthodes passives... Une éducation propre à développer la sincérité ne se comprend que dans une discipline éclairée et bienveillante... Enfin, il faut être sincère soi-même pour communiquer cette qualité à ses élèves.

Enseignements.

a) *Langue française*. — Dans *Les Archives belges des Sciences de l'éducation* (juillet 1937) M. Rousseau étudie une *Méthode d'enseignement de la langue française*. Il développe cette conception bilatérale du cours qui comprendra :

1° Une discipline qui est à proprement parler la science des signes (tâche de l'école primaire) ;

2° La science des idées, dont l'objectif est d'enrichir et d'embellir l'expression en suscitant d'abord l'idée sans laquelle l'ingéniosité verbale n'est qu'artifice et superfétation.

Après avoir rendu hommage aux travaux de Brunot, il conclut en posant ce problème :

Est-il possible de trouver une corrélation entre les aspects de la pensée individuelle et les grands moments de son histoire de façon à étudier les premiers au cœur même des grandes productions qui caractérisent les seconds ?

Dans *L'Ecole émancipée* (octobre 1937), R. Messac se demande ce que vaut notre enseignement littéraire ? Il fait la critique des méthodes actuelles et dit : « Au lieu d'apprendre à l'enfant à faire des phrases sur le gazouillis printanier des oiseaux ou

les nuances du soleil couchant (phrases dont les écoliers n'oublient jamais de se moquer entre eux) on leur apprendra à observer les fleurs et la croissance des plantes, la régularité des phénomènes naturels... En un mot, c'est l'éducation scientifique qui héritera de la prépondérance jusque-là réservée à l'éducation littéraire et cela sera conforme aux transformations qui se sont opérées dans le monde moderne. »

Il termine en montrant qu'une révolution est à faire dans notre enseignement, révolution qui ne respectera pas grand'chose de ce qui existe actuellement à tous les degrés.

b) *Sciences naturelles*. — *Education* (juillet 1937) donne de Deffontaine, une *Etude de la nature*, qui est un excellent plan de travail pour une classe-promenade. Retenons ces conseils d'ordre général :

1° Il faut se constituer une collection de documents... Que ce soient non des choses extraordinaires, anormales, mais au contraire, des spécimens typiques et caractéristiques, ceux qui constituent le paysage.

2° On connaît un coin de nature, non seulement par l'œil, mais aussi par la conversation. Il faut savoir interroger, mener une enquête, noter les réponses, en conservant les expressions locales qui sont en rapport avec la réalité.

3° Voir la nature ne suffit pas ; on doit savoir aussi comment l'homme en tire parti.

Se rendre compte que tout coin de terre porte la trace des efforts accomplis par l'homme à travers les siècles, pour l'utiliser, souvent au prix d'un labeur opiniâtre, et comprendre la leçon d'énergie qui s'en dégage pour celui qui a pris la peine d'en pénétrer l'âme.

4° Terminer toute la série de ces explorations par une synthèse de ce que l'on a appris au contact d'un pays.

c) *Travail manuel*. — Dans le numéro de décembre 1937 de *La Nouvelle Education*, E. Bocquillon publie la fin de son rapport sur *La Portée éducative et sociale du travail manuel*. Il montre qu'il faut adopter pour les écoles une méthode d'éducation nouvelle, et il pose les conditions suivantes :

1° Ne pas nécessiter un spécialiste étranger à l'école ;

2° Etre adapté à l'âge des élèves ;

3° Pouvoir s'installer jusque dans les écoles les plus modestes ;

4° Comprendre des exercices si généraux... qu'ils rendent service à l'enfant *quel que soit le métier qu'il choisisse ensuite*.

Et, à juste titre, il insiste sur ce point : *L'écolier n'a pas à apprendre ni à commencer d'apprendre un métier proprement dit à l'école.* Il s'agit pour lui d'expérimenter beaucoup d'outils pour chercher sa voie.

d) *Education Physique.* — Le numéro de juin 1937 de *Education* est consacré au sport et à l'éducation physique. Des spécialistes envisagent successivement le sport, le sport dans l'éducation, le contrôle médical, l'école devant le problème de l'éducation physique, la pratique des sports, le scoutisme et le sport, l'éducation physique à l'étranger.

Signalons particulièrement dans : *Quels sports pratiquer ?* un tableau des sports avec de judicieuses indications sur leur utilité, leurs dangers et le contrôle nécessaire.

De l'article de G. Hébert, tirons ces principes qui doivent être à la base de l'Education Physique :

Il faut éduquer physiquement toute la masse de la jeunesse ;

L'Education Physique doit être avant tout une œuvre scolaire et constituer un enseignement pédagogique ;

Il faut adopter pour l'Education Physique une doctrine d'enseignement de conception élevée ;

Il faut faire valoir l'athlète complet apte à tous les genres d'exercices utiles ;

Il faut enfin chasser le spectateur du stade et laisser aux bateleurs le soin de s'exhiber.

Dans *L'Education Physique* (octobre 1937), le docteur Pierre Nadale, sous le titre : *Education Physique et Santé*, montre que le but de l'éducation est essentiellement altruiste et termine en remarquant que « les hommes qui ont laissé après eux un souvenir durable et ont mérité la gratitude éternelle des peuples ont été en tous temps, non pas des champions de santé ou de beauté, mais des champions d'utilité ».

Signalons la naissance de *La Vie Hébertiste*, organe de liaison et d'information des amis de la méthode naturelle, ayant son administration 63, boulevard Saint-Germain, et dont le numéro 3 est consacré à l'Education Physique à l'École.

Lucien Boès.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

L'Education Nouvelle selon M. Albert Ehm (1)

Un nouveau livre sur l'Education nouvelle. M. Henri Bouchet nous avait présenté celle-ci sous l'angle de l'individualisation. M. Albert Ehm, lui, ne prétend pas soutenir de thèse. Il pense faire œuvre d'observateur, d'historien. Y est-il parvenu ? Certes son œuvre est presque uniquement d'information ; les documents succèdent aux documents. Mais le choix de ces citations ne révèle-t-il pas une arrière-pensée ? Ou bien est-ce le hasard qui a mis sous les yeux de l'auteur surtout les textes des « extrémistes » du libéralisme ?

Quoi qu'il en soit, M. Ehm a beau jeu, dès lors, d'estimer que l'éducation nouvelle fait fausse route, tant dans sa philosophie

qui verserait, selon lui, dans le « naturalisme » évolutionniste, que dans sa pratique qui viserait au point de vue social du côté du pacifisme amorphe et, au point de vue individuel, du côté de l'anarchisme des impulsions et des passions. Et l'auteur, dès lors, de marquer le redressement selon lui nécessaire, redressement religieux qui mettrait l'accent sur la formation morale et spirituelle de la personne. Et il doit naturellement, déclare-t-il, en être de même de l'éducateur, « car, pour éduquer, il faut quelque chose qui nous dépasse, un idéal supérieur, une foi qui donnent un sens à la vie de l'enfant et à celle de l'éducateur ». (p. 244).

Faisons notre *mea culpa* et disons-le tout net : M. Albert Ehm a raison. Il y a eu, ces derniers vingt-cinq ans, trop de chercheurs scientifiques qui, se perdant dans le détail des tests, ont négligé de tenir compte de la « totalité » de la personne humaine. Il y a eu trop d'éducateurs qui, par réaction contre l'autoritarisme des programmes, des méthodes et des règlements disciplinaires d'autrefois, ont souligné avec une insistance exagérée le devoir de respecter la spontanéité de l'enfant. Ils négligeaient de rappeler que

(1) Albert Ehm, *L'Education nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale* (Vol 46x24 de 279 p. en souscription chez l'auteur, Professeur-Adjoint au Lycée Fustel de Coulanges à Strasbourg (Bas-Rhin), pour le prix de fr. 20.

toute spontanéité n'est pas nécessairement bonne. Que seul l'élan vital spirituel, créateur de la « personne », en soi, et créateur de « valeurs », hors de soi, mérite d'être encouragée. L'éparpillement des énergies est aux antipodes de cette concentration que les pionniers ont mise à la base — et au faite — de leur doctrine, mais que certains continuateurs ont quelque peu négligée.

Les exagérations de l'éducation dite nouvelle, durant ce dernier quart de siècle, s'expliquent, comme je l'ai dit, par la lutte que celle-ci avait à soutenir contre l'éducation ancienne, celle qui méconnaissait les besoins profonds de la croissance infantine. Je dis : « ancienne » pour l'opposer à l'adjectif « nouvelle ». Mais chacun sait que, dans certains pays que je pourrais nommer, cette déformation de l'enfance est encore une pratique courante, hélas ! N'insistons pas !

Or, à leur tour, les abus du libéralisme scolaire ont entraîné une réaction en sens inverse. Ceci, chose paradoxale, chez la jeunesse elle-même. Paradoxale ? Non, bien au contraire : naturelle. Le besoin aigu de discipline — d'oubli de soi dans le sacrifice au mot d'ordre d'un chef, d'autoritarisme brutal à l'école et hors de l'école, — ce besoin est né du désarroi mental, moral, social du monde actuel et, singulièrement, des jeunes.

C'est à cette trilogie que j'ai fait allusion dans la préface que M. Albert Ehm m'a demandée pour son livre : 1. Education autoritaire ancien type ; 2. Education libertaire, à base de recherche scientifique ; 3. Education « totalitaire » actuelle — que suivra certainement une phase nouvelle : retour au respect de la personne autonome, ayant acquis le sens de la solidarité humaine.

Voici en quels termes j'ai tenté de montrer le jeu réciproque de ces trois étapes historiques, qui chacune peut se justifier psychologiquement et par ses répercussions d'ordre social :

*
**

A chaque époque de l'histoire, l'éducation reflète les tendances ambiantes. Il est facile de s'en assurer en étudiant l'école dans l'antiquité, au moyen-âge et même encore au XIX^e siècle. Dès lors la technique, en universalisant l'information, a accéléré les processus sociaux et nous nous sommes trouvés en présence de trois ordres de réalisations : celles des précurseurs, rarissimes ; celles des novateurs (Ecoles nouvelles) et celles des organismes publics (Ecoles officielles). Les novateurs, comme on pouvait s'y attendre, ont pris le contre-pied des excès duement constatés des écoles d'Etat. D'où, naturellement, ex-

cès et erreurs en sens contraire de ceux qu'ils ont voulu combattre.

Cette constatation vaut pour le demi-siècle que nous venons de vivre. Elle ne vaut plus pour l'époque actuelle. La crise signalée par M. Albert Ehm, au début de la vaste fresque qu'il trace des efforts des novateurs au cours de cette phase de fermentation est résolue. Il a pu, à bon droit, désigner cette crise comme celle de la libération à l'égard d'un certain « traditionalisme pédagogique » qui a fait son temps. — Mais, par dessus la tête des Ecoles nouvelles, qui ont depuis longtemps cessé d'apparaître comme novatrices, l'éducation fondée sur l'étude scientifique de l'enfant a fait irruption dans l'Ecole publique elle-même.

Or, au moment précis où, dans les démocraties occidentales, les techniques de l'Ecole nouvelle semblent enfin acquérir droit de cité dans la citadelle jusqu'ici close de l'Ecole publique, voici que les pays à dictature les rejettent. Il ne faut pas nous faire d'illusion : si ce régime est né historiquement des excès d'un certain libéralisme sans âme, ayant abouti à l'anarchie, il répond par ailleurs aux besoins profonds de larges couches de la jeunesse. L'extension prodigieuse des sciences physiques nécessite les spécialisations ; les non spécialistes ou les spécialistes d'une seule branche s'habituent à ne pas comprendre tant de choses qui les dépassent. Et voici que la différenciation a gagné peu à peu les sciences psychologiques et morales. Mille opinions ont cours. Le non-spécialiste, ici encore, ne sait plus que penser, avec cette différence que la vie morale le touche de bien plus près que les questions techniques : électricité, moteurs à explosion, etc. Quand il s'agit de T. S. F., de cinéma nous pouvons n'en pas comprendre le fonctionnement ; il n'en reste pas moins que les problèmes moraux qu'ils proposent — et les solutions qu'on nous propose de ces problèmes — bouleversent nos conceptions traditionnelles ; les esprits simplistes proclament dès lors comme seules vraies leurs solutions à eux. Le sentiment d'incompétence et d'impuissance atteint les esprits plus mûrs. Les uns chercheurs, d'autres renoncent. D'où ce besoin actuel de chefs, chez beaucoup de jeunes. Fermer les yeux. Obéir. Quel soulagement !

Différenciation, concentration. Rythme qui traverse toute la nature vivante. Et, aussi bien, les mondes moral et social. A une phase de recherches scientifiques et de différenciation excessive, allons-nous voir succéder une phase de concentration excessive ? Déclarons-le ici nettement : le plan national est insuffisant ; morceler le monde, nationaliser les religions, c'est négliger l'humain. Mais

la discipline, la consécration de soi, l' « engagement » des pays à dictatures, dégagés de ces limitations, répondent à une aspiration légitime. Ils constituent la contre-partie du culte mal compris de la spontanéité créatrice individuelle. Car il y a spontanéité anarchique et spontanéité essentielle ou divine, comme il y a une liberté-licence qui brise la personne et une liberté-libération qui la concentre et lui assure discipline et solidité. Qu'on élève l'idéal de l'éducation au niveau de la solidarité humaine — comme le tente à Genève l'École d'Humanité de Paul Geheel qui se propose de travailler à unir les hommes, à cultiver les humanités et à éveiller le sentiment humanitaire (trois significations du même mot dont la source et la fin sont communes). — et l'on pourra conserver cette notion de chefs, de responsables, ayant fait la preuve de leurs capacités morales et cette autre revendication des pays totalitaires : « vie supérieure, austère, religieuse, soutenue par la force morale », comme l'exprime M. Ehm (p. 222).

En fait, le côté purement « naturaliste » de l'École nouvelle n'a été qu'une phase transitoire. On le constate en voyant par ailleurs la faveur que rencontre l'École active dans le cadre du catholicisme en Italie (série d'ouvrages de M. Mario Casotti, professeur à l'Université catholique de Milan) en Suisse (ceux de M. Eugène Devaud qui fut recteur de l'Université de Fribourg), en France (Editions du Cerf, à Juvisy). Les techniques de l'École active sont simplement des outils. Le but qu'on se propose d'atteindre — but religieux dans le sens le plus élevé du terme — sera d'autant mieux atteint que l'outillage sera meilleur.

On a reproché au mouvement de l'Éducation nouvelle d'avoir trop peu marqué ce but religieux. Les pionniers ont voulu s'adresser à tous les hommes, quelles que fussent leurs convictions religieuses ou philosophiques. La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle est et veut demeurer neutre, non pas au sens de l'abstention, mais au sens du respect des convictions d'autrui. Ce qui implique que, pour chacun, la vie religieuse authentique pourra et devra être portée à son maximum. Les livres expliquent ; la pratique de la vie implique. Les livres sont le *medium*, le lien ; ils doivent être accessibles à tous, autant que possible. Il incombe à la personne de se consacrer à ce qu'elle considère comme constituant les valeurs suprêmes de la vie.

*
*
*

Je m'en voudrais de négliger ici ces devoirs élémentaires : rendre compte de l'ou-

vrage de M. Albert Ehm et dire tout le bien que j'en pense, ceci malgré la critique qu'on a lue ci-dessus.

La première partie — « philosophique » — comporte trois chapitres : 1. « Le traditionalisme pédagogique » ; il constitue une critique sévère de l'état de choses d'hier et... d'aujourd'hui (couche inférieure) ; — 2. « une nouvelle conception de l'entente » : la psychologie fonctionnelle, le diagnostic des aptitudes, la loi du progrès, la loi biogénétique, le concept d'intérêt, la découverte de l'inconscient ; l'anti-intellectualisme, la notion d'élan vital, liberté et libération ; — 3. « L'École active » : l'individualisation de l'enseignement, les centres d'intérêt, activité et manualisme, la communauté scolaire, le *self-government*, la coéducation des sexes, le maître dans l'École nouvelle.

La deuxième partie — « historique » — est divisée en quatre chapitres : 1. « L'individualisme pédagogique » chez J.-J. Rousseau, Tolstoï, Ellen Key et Gurlitt ; — 2. « La pédagogie sociale et pragmatiste » chez Dewey, Kerschenshteiner et Wynken ; — 3. « Le romantisme pédagogique » selon Basedow, Pestalozzi, Frœbel, Reddie, Badley, Demolins, Lietz et Geheeb ; — 3. « L'ère des techniques » : plan Dalton, méthode Montessori (appelée par erreur : « système » ; or M^{me} Montessori à horreur des systèmes !), méthode Decroly, coopératives scolaires, travail par équipes, scoutisme.

Enfin, troisième et dernière partie — disons : « géographique » — où l'on voit défiler (un peu trop vite, avec un choix décidément un peu arbitraire et fortuit, d'ailleurs arrêté à 1933 environ) ce qui se fait aux États-Unis, en Amérique latine, en Angleterre (Sanderson, O'Neill), en France : Cempuis, les écoles nouvelles, les Compagnons, la Nouvelle Éducation (paragraphe où règne quelque confusion de noms), la Société Alfred Binet, les Coopératives scolaires, les Écoles nouvelles, avec une liste de 39 (!) noms, etc. Ces chapitres contiennent une multitude d'erreurs de détail, sans importance, regrettables toutefois : il eût fallu fixer une date et dire, de façon exacte, ce que l'on pouvait rencontrer à ce moment là en fait de réalisations. Même remarque en ce qui concerne les pays suivants : Belgique, Hollande, Suède, Allemagne républicaine, Suisse, Italie, Autriche d'avant la dictature, petits pays de l'Europe centrale et U. R. S. S. — Vraiment un choix judicieux eût été préférable à cette accumulation d'informations de seconde main. On cite des noms de dixième ordre et la vaste et riche expérience des centres d'intérêt en Turquie est passée sous silence, pour ne mentionner que ce cas.

Cette troisième partie est ouverte par une introduction sur la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (pp. 162-164). Remercions l'auteur d'avoir cité *in extenso* les sept « principes de ralliement » de 1921. Ils marquent les intentions profondes et réelles de notre Ligue et dégagent sa responsabilité vis-à-vis des abus, déformations et excès que cite trop souvent M. Ehm comme caractérisant l'« éducation nouvelle » et que nous condamnons et avons toujours condamnés. (Ici encore, que d'erreurs de détail et d'informations qui ont cessé d'être exactes depuis 1933 !)

Il n'en reste pas moins que cet ouvrage encyclopédique témoigne d'un labeur considérable — quoique un peu hâtif. — Les « indications bibliographiques » vont de la p. 249 à la p. 268 et comportent les subdivisions suivantes ; ouvrages généraux, articles généraux, les fondements philosophiques, ouvrages et articles, l'évolution historique (avec bien des oublis aussi, hélas ! Ainsi G. Kerschesteiner : « L'École active dans le cadre de l'École primaire », traduction de « Begriff der Arbeitsschule », manque !), le mouvement mondial, où *Pour l'Ere nouvelle* est largement mis à contribution. Quatre pages d'index alphabétique des auteurs cités permettent de s'y retrouver. Et ici encore apparaît ce trait, fréquent chez les jeunes : il y a des auteurs qu'on cite trop (beaucoup trop souvent) et d'autres, importants, qu'on néglige, quelques-uns même qu'on oublie ou qu'on ignore.

Il reste de la besogne sur la planche pour les chercheurs de l'avenir. Ce livre leur ouvrira des avenues où le travail pourra être fécond. Il marque toutefois et surtout la fin d'une époque. A Nice, en 1932, la participation des « officiels » à notre congrès a fait dire à quelques-uns d'entre nous : « Le mouvement de l'Education nouvelle est moribond : il entre dans la phase où l'Etat, au lieu de le combattre, l'adopte. C'est la fin ! » — Le livre de M. Ehm est-il son oraison funèbre ?

Peut-être bien. Mais si ce qui s'achève, c'est la phase « naturaliste » et « libertaire », dans le mauvais sens de ces termes, nous dirions : tant mieux ! Car il est temps de tirer les conclusions des recherches de détails et d'intégrer la « personne » de l'enfant dans le vaste ensemble des problèmes actuels dont la solution est urgente. Le chaos menace. Montrons à l'enfant les valeurs de Demain afin qu'il en soit, à son heure, le réalisateur.

Ad. F.

Le dernier livre du D^r Blanchod, *Au Paradis des Grands Fauves*, (Payot, Paris, 1937) peut, en dépit de son titre dédié aux habitants de la brousse, prendre rang parmi les ouvrages de géographie humaine. Certes les fauves s'y trouvent en bonne place, mais ce sont surtout les indigènes qu'étudie le voyageur au cours de son vaste périple africain. Débarquant à Alexandrie, l'auteur, tout en remontant la longue vallée du Nil, donne un aperçu fort captivant de l'Egypte antique et moderne. A Ouadi-Halfâ, nous montons dans le train blanc du Soudan et traversons durant 12 heures le désert de Nubie : « cinq cents kilomètres sans la moindre trace de végétation ». A Khartoum, c'est l'avion qui enlève les voyageurs pour les déposer plus tard au cœur même de l'Afrique. Cette ligne aérienne offre le plus saisissant des contrastes entre les sables calcinés et l'exubérance des tropiques où la flore déborde de toute part. Entre ces extrêmes, l'avion survole mille tableaux variés : cultures, villages de paillotes, marais, îles flottantes formées d'un conglomérat végétal sur lequel s'installent flore aquatique et êtres humains. C'est la carte d'un continent qui se déroule à l'infini... « Dominant ainsi les étendues, on se rend compte combien l'homme tient peu de place à la surface du globe ».

Puis le D^r Blanchod, accompagné d'un de ses amis et de quelques Noirs s'engage dans la grande aventure : une expédition dans une seule camionnette à travers l'Ouganda, le Tanganyka, le Congo. Alors se révèlent les hôtes splendides des solitudes. Paradis des Fauves. Paradis de toutes les bêtes, grandes et petites, que l'homme n'a pas encore détruites... L'auteur entre en contact avec de nombreuses tribus Nègres. Que penser du sort si rude de ces peuplades ? Que d'observations inédites ; de coutumes incompréhensibles à notre entendement ! Les Pygmées, premiers propriétaires de la terre d'Afrique, sont les plus primitifs. « Chassés par la vague des Noirs, venus d'un continent disparu qui gisait à l'est de l'Afrique actuelle, ils se sont réfugiés dans la forêt vierge impénétrable à d'autres qu'eux... »

L'ouvrage du D^r Blanchod est riche d'informations scientifiques. Il n'est pas de domaine où le savant ne pousse ses investigations. Esprit largement humain, avide de connaître, il scrute êtres et choses d'une vision aiguë. Illustré de très belles photographies, ce livre écrit à l'emporte-pièce, en un style alerte et imagé, reflète l'imprévu de la vie toujours mouvante. Chaque âge y trouvera autant d'intérêt que de plaisir.

Is. F.

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 SU 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 — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

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

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBREMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : M^{lle} E. FLAYOL.